



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
Τμήμα Οικονομικών Επιστημών

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Οικονομική Ανάλυση

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στην Οικονομική Ανάπτυξη

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Κολλάρα

Παναγιώτης Γ. Λιαργκόβας, Καθηγητής, Επιβλέπων

Τρίπολη, 2015

© 2015

Μαρία Κολλάρα

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους διδάσκοντες στο ΠΜΣ, που τους οφείλω την αγάπη μου για την οικονομική επιστήμη.

Ιδιαίτερες από καρδιάς ευχαριστίες στην «ψυχή» του Προγράμματος και Διευθυντή, επιβλέποντα της εργασίας, καθηγητή Παναγιώτη Γ. Λιαργκόβα για την ουσιαστική καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, τον πολύτιμο χρόνο και τη συμπαράσταση καθ' όλη την πορεία των μαθημάτων, αλλά και της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η δημιουργία, η αξιοποίηση και η διάχυση της επιστημονικής γνώσης αναγνωρίζονται ως προϋποθέσεις απόκτησης πλεονεκτήματος για την καλύτερη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης, δηλαδή στην οικονομία που στηρίζεται όχι μόνο στους κλασικούς παραγωγικούς συντελεστές, αλλά εξίσου και πιθανόν περισσότερο στον άυλο παράγοντα της γνώσης.

Η εκπαίδευση αποτελεί βασική συνιστώσα του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή όλων αυτών των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών που διαθέτει το άτομο και το καθιστούν αποδοτικότερο όχι μόνο ως προς τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και στο εργασιακό και κατ' επέκταση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί κατανάλωση για το άτομο αλλά και επένδυση τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία, για την οικονομική μεγέθυνση, την καταπολέμηση των ανισοτήτων και της φτώχειας.

Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία που αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης, εμφανίζουν ως πιο σημαντική την ποιότητα και όχι την ποσότητα στην εκπαίδευση. Οι δείκτες για την κατάσταση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζουν αύξηση στην ποσότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι Έλληνες τις τελευταίες δεκαετίες αλλά, καταγράφουν χαμηλές επιδόσεις σε ποιοτικές αξιολογήσεις. Το κυρίαρχο πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, φαίνεται να είναι η χρηματοδότηση.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρεί στο πρώτο μέρος της, μια διεξοδική παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και κατόπιν του τρόπου με τον οποίο αυτή η θεωρία θεμελιώνει τον κλάδο της οικονομικής επιστήμης που λέγεται Οικονομική της Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στις σχετικές εμπειρικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας και καταγράφονται τα συμπεράσματά τους, ενώ στο τρίτο μέρος επιχειρείται πειραματική ποιοτική διερεύνηση του θέματος.

Αξιοποιούνται απόψεις και αντιλήψεις των διευθυντών διευθύνσεων διοικητικού των Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου, που επίσης έ-

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Τμήμα Οικονομικών Επιστημών
ΠΜΣ "Οικονομική Ανάλυση"

χουν το ρόλο του αξιολογητή των υφισταμένων τους, για τη σχέση της εκπαίδευσης και της απόδοσης των εργαζομένων, η οποία μπορεί να επηρεάζει τόσο τις αποδοχές και την εξέλιξη του εργαζόμενου, όσο και την οικονομική ανάπτυξη του φορέα εργασίας.

Abstract

The creation, development and diffusion of scientific knowledge are recognized as an advantage acquisition prerequisite for a smoother transition to the knowledge economy, meaning the economy based not only on traditional production factors but also, and possibly more in the intangible factor of knowledge.

Education is a key component of human capital, all such knowledge, skills and experience available to the person and makes it more efficient not only to himself but also to his working environment and by extension the broader social environment. Human capital is consumption for the individual and investment both for the individual and for the society, for the economic growth, the struggle against inequality and poverty.

Surveys of the international literature that highlight the positive correlation between education and economic growth, present the quality of education as more important rather than the quantity. The indicators of the level of the Greek education system represent an increase of the amount of education that the Greeks are receiving in recent decades but record low performance in qualitative assessments. The dominant problem of educational system of our country seems to be funding.

In this context, this study attempts, at the first part, a thorough presentation of the theoretical underpinnings of the theory of human capital and then of how this theory establishes the branch of economics called Education Economics.

In the second part of this study, we refer to the relevant empirical studies of the literature and their findings are recorded, while the third part seeks experimental qualitative investigation.

We make use of views and perceptions of managers of personnel departments of the Regional Sections of the Peloponnese Region, who are also entitled to evaluate their subordinates, about the relation between education and employee performance, which can affect so the wages and the evolution of the employee as the development of his working carrier.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περιεχόμενα Γραφημάτων	10
Περιεχόμενα Πινάκων	12
1. Εκπαίδευση και οικονομία	13
1.1. Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης	13
1.2. Το ανθρώπινο κεφάλαιο	16
1.3. Η γνώση ως συντελεστής παραγωγής.....	20
1.3.1. Ροές γνώσης	20
1.4. Οικονομική μεγέθυνση – Ιστορικά υποδείγματα, ανάπτυξη υποδειγμάτων	23
2. Οικονομική της εκπαίδευσης.....	29
2.1. Η εκπαίδευση ως κατανάλωση και ως επένδυση.....	30
2.2. Ανισότητες στις μισθολογικές απολαβές που αποδίδονται στην εκπαίδευση....	31
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μισθού – εκπαίδευσης.....	34
2.3.1. Οι δυνάμεις της προσφοράς και της ζήτησης	34
2.3.2. Έμμεση επίδραση της εκπαίδευσης στις μισθολογικές απολαβές	35
2.4. Εκπαίδευση και απασχόληση	36
2.5. Εκπαίδευση και μείωση της φτώχειας	37
3. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών	39
4. Στην Ελλάδα	48
4.1. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	48
4.1.1. Στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην Ελλάδα	53

4.1.1.1. Πλήθος φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση ως ποσοστό επί του πληθυσμού της ομάδας των ηλικιών 18-39 ετών	54
4.2. Η εκπαίδευση με αριθμούς	56
4.2.1. Εμπειρικά δεδομένα για οικονομικές ανισότητες στην Ελλάδα που οφείλονται στην εκπαίδευση - Ελληνική βιβλιογραφία.....	57
4.3. Οι Δημόσιες Δαπάνες.....	65
4.3.1. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση.....	65
5. Εμπειρική Ανάλυση.....	70
5.1. Δομή της Έρευνας.....	70
5.1.1. Σκοπός και στόχοι - χρησιμότητα	70
5.2. Συγκέντρωση δεδομένων.....	70
5.2.1. Αρμοδιότητες των ερωτώμενων.....	71
5.2.1.1. Άρθρο 11 Διάρθρωση – Αρμοδιότητες Διεύθυνσης Διοίκησης.....	71
5.2.1.2. Άρθρο 13 Διάρθρωση – Αρμοδιότητες Διευθύνσεων Διοικητικού-Οικονομικού Περιφερειακών Ενοτήτων.....	72
5.2.2. Κριτήρια επιλογής των ερωτώμενων.....	75
5.3. Μεθοδολογία.....	76
5.3.1. Η ποιοτική εκδοχή της παρατήρησης.....	76
5.3.2. Το περιεχόμενο της συνέντευξης	78
5.3.3. Η χρήση της μεθόδου της συνέντευξης για την άντληση των δεδομένων. ...	78
5.3.4. Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας.....	79
5.3.5. Επεξεργασία δεδομένων	80
5.3.6. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων	81
5.4. Ευρήματα – αποτελέσματα.....	82

5.4.1. Το προφίλ των αξιολογητών και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν ως αξιολογητές	82
5.5. Οι άξονες της έρευνας.....	83
5.5.1. α) Κριτήρια αξιολόγησης εργαζομένου.....	83
5.5.2. β) Η επίδραση της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του υπαλλήλου	84
5.5.3. γ) Η εκπαίδευση και οι ικανότητες του υπαλλήλου	85
5.5.4. δ) Η εκπαίδευση και η βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου	86
5.5.5. ε) Η εκπαίδευση και απολαβές του υπαλλήλου	86
5.5.6. στ) Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του φορέα απασχόλησης.....	87
5.6. Παράθεση των κυριότερων σημείων μιας συνέντευξης (Δα1).....	87
5.7. Συμπεράσματα	93
6. Βιβλιογραφία	95
7. Παράρτημα	109
7.1. Παράθεση των βασικών σημείων των σημειώσεων από τις συνεντεύξεις των υπολοίπων διευθυντών (Δγ1, Δγ2, Δγ3, Δα2).....	109
7.1.1. Δγ1	109
7.1.2. Δγ2.....	112
7.1.3. Δγ3	115
7.1.4. Δα2.....	117

Περιεχόμενα Γραφημάτων

Σχήμα 1 Έτη εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 1960-2000	27
Σχήμα 2 Προσδόκιμο σχολικής ζωής και κατά κεφαλήν ΑΕΠ	28
Σχήμα 3 Οικονομική της Εκπαίδευσης (Εξωτερικός Κύκλος) σαν μια Επαύξηση των Θεωρήσεων ενός Παιδαγωγού (Εσωτερικός Κύκλος).....	29
Σχήμα 4: Η καμπύλη μισθού – εκπαίδευσης (Borjas, 2003).....	32
Σχήμα 5: Η απόφαση της εκπαίδευσης (Borjas, 2003)	33
Σχήμα 6 Η Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	52
Σχήμα 7 Σύγκριση χωρών ΕΕ – 27 το 2010	55
Σχήμα 8 Ποσοστό συμμετοχής ατόμων 18-39 ετών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ...	56
Σχήμα 9: Συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό ανά επίπεδο εκπαίδευσης	58
Σχήμα 10: Ποσοστό πληθυσμού με απολυτήριο λυκείου ανά ηλικιακή ομάδα και φύλο (2008)	60
Σχήμα 11 : Ποσοστό πληθυσμού με ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών ανά ηλικιακή ομάδα και φύλο (2008)	61
Σχήμα 12: Η εξέλιξη των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τις ηλικιακές ομάδες 25-64 (1998-2008)	61
Σχήμα 13: Συμμετοχή στο ποσοστό ανεργίας ανά επίπεδο εκπαίδευσης	62
Σχήμα 14: Ποσοστό ανεργίας ανά επίπεδο εκπαίδευσης (% εργατικού δυναμικού ίδιας κατηγορίας)	63
Σχήμα 15: Η εξέλιξη του δείκτη ανεργίας στους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (1998-2008).....	64
Σχήμα 16 Ποσοστό % εργαζόμενων στο εργατικό δυναμικό.....	64
Σχήμα 17 Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες για την εκπαίδευση την περίοδο 2005- 2013 (προϋπολογισμός για το 2014) Ποσά σε εκ. ευρώ	67

Σχήμα 18 Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες για την εκπαίδευση την περίοδο 2005-2013 (προϋπολογισμός για το 2014) ως % ετήσιου ΑΕΠ.....68

Σχήμα 19: Η εξέλιξη στο ποσοστό εισόδου στην ανώτατη εκπαίδευση (2000-2008)69

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1 Ποσοστό συμμετοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	26
Πίνακας 2 Απασχόληση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα 25-64 ετών ως ποσοστό του πληθυσμού 25-64.	37
Πίνακας 3 Ανεργία (%) κατά επίπεδο εκπαίδευσης: Γ' Τρίμηνο 2013 και 2014.....	37
Πίνακας 4 Αναλογία φτωχού και μη φτωχού πληθυσμού ηλικίας 16 ετών και άνω στο σύνολο του πληθυσμού, κατά επίπεδο εκπαίδευσης.....	38
Πίνακας 5 Κρατικές δαπάνες για εκπαίδευση (% Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος)	66

1. Εκπαίδευση και οικονομία

1.1. Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί για κάθε κοινωνία μια λειτουργία με διαστάσεις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές. Βρίσκεται σε συνεχείς και ισχυρές αλληλεπιδράσεις με την κοινωνία, την οικονομία αλλά και την πολιτική (Τσαμαδιάς & Χανής, 2011).

Χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά και χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Παπανούτσος, 1982). Υπάρχει αναμφίβολα μια έντονη αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με συνεχείς προσαρμογές μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας (Γλαμπεδάκης, 1990).

Η σχέση αυτή μελετήθηκε και διερευνήθηκε πολλές φορές και με ποικίλους τρόπους ως τώρα.

Ο οικονομολόγος Walsh (1935) ασχολήθηκε επίσης με τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Υπολόγισε την παρούσα αξία των μέσων αποδοχών των αποφοίτων από τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και τις σύγκρινε με το αντίστοιχο κόστος των βαθμίδων αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι για μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η απόδοση των σπουδών ξεπερνούσε το κόστος απολύτως και σε βαθμό μεγαλύτερο στους άντρες από αυτόν των γυναικών.

Από τους πρώτους οι οποίοι επεσήμαναν το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομία ήταν ο Lewis A. (1955) και ο Denison E.(1966) ο οποίος προκειμένου να προσδιορίσει το βαθμό συμβολής των παραγωγικών συντελεστών στις επιχειρήσεις της μεταπολεμικής Αμερικής, κατέδειξε ότι η ποιότητα των συντελεστών αυτών ήταν σημαντικότερη από την ποσότητά τους. Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο σχεδόν σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και την οικονομική μεγέθυνση. Οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με θέματα εκπαίδευσης, εστίασαν στη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην έρευνα για τις αποδόσεις της εκπαίδευσης.

Ο Adam Smith (1776) στο μνημειώδες έργο του «Ο Πλούτος των Εθνών (Wealth of Nations)» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα των ατόμων, τα οποία απορρέουν από τις δεξιότητες και τις ξεχωριστές ικανότητες, που αποβαίνουν χρήσιμα. Από αυτές τις χρήσιμες δεξιότητες και πολύτιμες ικανότητες με την κατάλληλη εξειδίκευση δημιουργείται καταμερισμός εργασίας στις επιχειρήσεις και ακολούθως αύξηση της παραγωγικότητας που οδηγεί σε οικονομική ανάπτυξη και μεγέθυνση. Η εκπαίδευση και η εμπειρία είναι οι διαδικασίες από τις οποίες θα προκύψουν οι ιδιαίτερες ικανότητες. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση είναι μια επένδυση με οικονομική απόδοση για το άτομο και την κοινωνία. Αυτή αποτέλεσε κατ' ουσία την πρώτη προσέγγιση της έννοιας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης.

Οι απόψεις των μελετητών αυτών δέχτηκαν και την κριτική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 οπότε και το εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε στο επίκεντρο αυτής της σκληρής κριτικής. Έτσι, σε οικονομίες με εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό που παρατηρήθηκε αυξημένη ανεργία ή που έφθινε ο ρυθμός ανάπτυξης, μειώθηκε ο ενθουσιασμός για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση απλά κάλυπτε τα οικονομικά προβλήματα (Stiglitz, 1975) και το εκπαιδευτικό σύστημα δε στήριζε τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αλλά δημιουργούσε κοινωνικές ανισότητες (Cain, 1976).

Αναλυτικότερα (Spengler, 1977), ο Adam Smith υποστήριξε ότι η μόρφωση ή η κατάρτιση ενός εργαζόμενου προκειμένου να κατέχει την εξειδίκευση κοστίζει στον ίδιο τον εργαζόμενο ή την επιχείρηση ένα ποσό χρημάτων, το οποίο όμως με τον καιρό ανακάμπτεται με κέρδος, αφού ο ειδικευμένος εργάτης είναι πιο παραγωγικός από τους μη ειδικευμένους. Έτσι οι δαπάνες για εκπαίδευση είναι μια επένδυση στην πραγματικότητα. Δημιουργούν ανθρώπινο κεφάλαιο που με τη σειρά του αποδίδει κατά συναφή τρόπο με τις επενδύσεις σε υλικό κεφάλαιο.

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στην Αμερική ξεκίνησε μια αναζήτηση των παραγόντων που συντελούν στην οικονομική άνοδο. Οι ερευνητικές ομάδες των Πανεπιστημίων του Σικάγου και του Columbia των ΗΠΑ έβαλαν τις βάσεις και

συγκρότησαν τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Ψαχαρόπουλος, 1999). Στις 28 Δεκεμβρίου του 1960 ο οικονομολόγος Schultz στο Συνέδριο των American Economic Association μίλησε με θέμα «Επένδυση στο Ανθρώπινο Κεφάλαιο» θέτοντας το ζήτημα ότι η εκπαίδευση είναι μια σημαντική μορφή επένδυσης. Ασχολήθηκε κυρίως με τη συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική ανάπτυξη και με την αποδοτικότητα της επένδυσης σε εκπαίδευση. Για τον Schultz (1961) το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να ερμηνεύσει ανερμήνευτα τμήματα της οικονομικής μεγέθυνσης. Το μεγαλύτερο μέρος του κόστους της εκπαίδευσης βαρύνει τον εκπαιδευόμενο, μέσω διαφυγόντων κερδών από την εργασία τους, σύμφωνα με τον ίδιο (Schultz, 1964).

Ο Becker (1964) ασχολούμενος επίσης με την επένδυση στην εκπαίδευση απέδειξε ότι η εκπαίδευση είναι μια επένδυση που αποδίδει στο μέλλον. Έτσι εκείνοι που έχουν λάβει εκπαίδευση θα αμείβονται πιο καλά έναντι αυτών που δεν έχουν λάβει εκπαίδευση και κατάρτιση. Κατέληξε στην άποψη ότι η ιδιωτική απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι περισσότερη από 10%. Τόσο ο Schultz όσο και ο Becker τιμήθηκαν με βραβείο Nobel (τα έτη 1979 και 1992 αντίστοιχα) για τη συνεισφορά τους. Το μυστήριο της οικονομικής ανόδου λύθηκε κατά κάποιο τρόπο με την εισαγωγή του ανθρώπινου κεφαλαίου στη συνάρτηση παραγωγής. Το θεωρητικό υπόβαθρο και τα υποδείγματα που ανέπτυξαν οι ακαδημαϊκοί των Πανεπιστημίων Σικάγου και Νέας Υόρκης για το ανθρώπινο κεφάλαιο (Mincer, 1958, 1974; Schultz, 1961; Becker, 1964) οδήγησαν σε προεκτάσεις, εμπλουτισμό και διατύπωση πληθώρας υποθέσεων που μπορούν να ελεγχθούν σε σημείο που δεν το είχε φανταστεί ο Adam Smith (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Ο Mincer (1974) επιχείρησε να εξηγήσει τους διαφορετικούς μισθούς που λαμβάνουν τα άτομα συσχετίζοντας αυτούς με τα επίπεδα εκπαίδευσής τους. Εφάρμοσε τη συνάρτηση εισοδήματος μέσω της οποίας ερμήνευσε τις εισοδηματικές ανισότητες και μέτρησε την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης για το άτομο.

1.2. Το ανθρώπινο κεφάλαιο

Το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital) ενός ατόμου θεωρείται το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχει, ωστόσο αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια. Χαρακτηριστικά του θεωρούνται πρώτον το ότι είναι ενσωματωμένο και δεν μπορεί να διαχωριστεί από το άτομο. Δεύτερον αποτελεί κεφάλαιο και για να το αποκτήσει το άτομο θα πρέπει να δαπανήσει χρόνο και οικονομικούς πόρους, η απόδοσή του έχει μακροχρόνιο ορίζοντα, αλλά αποτελεί πηγή μελλοντικών κερδών και ικανοποιήσεων με μικρή αβεβαιότητα. Από την άλλη, τρίτον, όπως όλες οι μορφές κεφαλαίου υπόκεινται σε απόσβεση. Με την πάροδο του χρόνου επέρχεται απαξίωση, όπως και με την αύξηση της ηλικίας του ατόμου, ή με την αλλαγή της τεχνολογίας και άλλων παραμέτρων. Τέλος, τέταρτον, το ανθρώπινο κεφάλαιο δεν ενοικιάζεται, δεν πωλείται, δεν μεταβιβάζεται και δεν κληρονομείται. Αξιοποιείται στο χώρο εργασίας κατά τη διάρκεια της ζωής κάθε ατόμου (Schultz, 1961).

Η οικονομική σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου καθιερώθηκε σε σημαντικό πεδίο έρευνας στην αρχή της δεκαετίας του 60, επειδή παρέμενε ανεξήγητο ένα σημαντικό τμήμα οικονομικής μεγέθυνσης των Η.Π.Α., επειδή απαιτούσαν ερμηνεία οι γρήγοροι ρυθμοί μεγέθυνσης της Ιαπωνίας και της Γερμανίας μετά την καταστροφή τους στο 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο και τέλος επειδή ένας καθοριστικός παράγοντας αύξησης του ατομικού εισοδήματος αποδείχθηκε ότι μπορεί να προέλθει από την εκπαιδευτική διαδικασία (Mincer, 1958; Denison, 1962; Becker, 1964).

Κύριο χαρακτηριστικό στη σύγχρονη θεωρία οικονομικής μεγέθυνσης είναι η χρήση υποδειγμάτων ενδογενούς οικονομικής μεγέθυνσης. Σε αυτά τα υποδείγματα κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι αύξουσες αποδόσεις, η έρευνα και η ανάπτυξη, το ανθρώπινο κεφάλαιο και οι εξωτερικές οικονομίες. Θεμελιώδης είναι η συνεισφορά των Solow, (1956) και Swan, (1956)¹ με τη χρήση της νεοκλασικής συνάρτησης πα-

¹ Το άρθρο του Robert Solow δημοσιεύθηκε το 1956 στο Quarterly Journal of Economics το οικονομικό περιοδικό του πανεπιστημίου του Harvard. Την ίδια χρονιά δημοσιεύθηκε ένα παρεμφερές

ραγωγής, η οποία με την υπόθεση ενός σταθερού ρυθμού αποταμίευσης, δίνει ένα απλό υπόδειγμα γενικής ισορροπίας, το οποίο προβλέπει εισοδηματική σύγκλιση, όπως επίσης και ότι χωρίς τεχνολογική πρόοδο, η οικονομική μεγέθυνση τελικά σταματά. Η επέκταση του υποδείματος Solow – Swan και συγκεκριμένα η υπόθεση ότι εκτός από φυσικό κεφάλαιο και εργασία περιλαμβάνει μια επιπλέον εισροή για την παραγωγή του προϊόντος, το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Το βασικό συμπέρασμα από το υπόδειγμα Solow – Swan είναι ότι το κεφάλαιο αποτελεί τον κύριο και καθοριστικό παράγοντα για το εισόδημα. Με τον όρο κεφάλαιο όμως δεν εννοείται μόνο το φυσικό κεφάλαιο αλλά και το άυλο υπό μορφή γνώσεων, εξειδίκευσης, ιδεών, κλπ τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην παραγωγική διαδικασία. Το συσσωρευμένο κεφάλαιο αυτής της μορφής ονομάζεται ανθρώπινο κεφάλαιο.

Ο Schultz διετύπωσε μια εναλλακτική θεωρία από αυτή του Solow, εισάγοντας στο υπόδειμά του σαν μεταβλητή την εκπαίδευση και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση ξεχωριστά από την αποδοτικότητα του φυσικού κεφαλαίου. Με αυτό τον τρόπο έγινε σαφής διαχωρισμός του ανθρωπίνου κεφαλαίου από το φυσικό. Η εξέλιξη του υποδείματος Schultz έχει τη μορφή:

$$\Delta(Y) = \Delta(K_m)r_m + \Delta(K_h)r_h + \Delta(L)w$$

Η σχέση αυτή περιγράφει την οικονομική μεγέθυνση $\Delta(Y)$ ως συνάρτηση της μέσης ετήσιας αύξησης του φυσικού κεφαλαίου επί την αποδοτικότητα του φυσικού κεφαλαίου (προεξοφλητικό επιτόκιο) $\Delta(K_m)r_m$, της μέσης ετήσιας αύξησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου επί την αποδοτικότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου (κοινωνική αποδοτικότητα) $\Delta(K_h)r_h$ και της μέσης ετήσιας αύξησης της εργασίας επί την αποδοτικότητα της εργασίας (αμοιβή – μισθός) $\Delta(L)w$. Εισάγοντας την εκπαίδευση

άρθρο του Trevor Swan στο επιστημονικό περιοδικό Economic Record. Για το λόγο αυτό το νεοκλασικό υπόδειγμα αναφέρεται ως υπόδειγμα Solow-Swan.

υπό μορφή ανθρώπινου κεφαλαίου στη συνάρτηση παραγωγής, ο Schultz εξήγησε το 27% του κατάλοιπου του Solow (Ψαχαρόπουλος, 1999; Δημάκος, 2004).

Ακολούθως ο Denison (1962) ανέπτυξε μια διαφορετική συνάρτηση σε σχέση με την προηγούμενη για τη μέτρηση της συμβολής του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική μεγέθυνση. Η βασική εξίσωση του υποδείγματος που ανέπτυξε ο Denison έχει την ακόλουθη μορφή:

$$\Delta(Y) = \Delta(K_m)r_m + \Delta(L_1)w_1 + \Delta(L_2)w_2 + \Delta(L_3)w_3$$

Σύμφωνα με την παραπάνω σχέση η οικονομική μεγέθυνση $\Delta(Y)$ είναι συνάρτηση της μέσης ετήσιας αύξησης του φυσικού κεφαλαίου επί την αποδοτικότητα του φυσικού κεφαλαίου (προεξοφλητικό επιτόκιο) καθώς και της μέσης ετήσιας αύξησης των κατηγοριών των εργαζομένων καθεμιάς από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης επί τους αντίστοιχους μέσους μισθούς τους. Με τον τρόπο αυτό έγινε εφικτή η ερμηνεία ενός μεγάλου ποσοστού του καταλοίπου Solow και σε χώρες εκτός Αμερικής (Ψαχαρόπουλος, 1999; Δημάκος, 2004).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 δόθηκε ώθηση στην αγορά και δημιουργήθηκε θετικό κλίμα από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα από την εφαρμογή τους στη διαδικασία παραγωγής. Από αυτό το θετικό κλίμα κατευνάστηκε ο προβληματισμός και η κριτική που είχε αναπτυχθεί κατά τη δεκαετία του 1970 για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή συνδέθηκε η τεχνολογική πρόοδος με το ανθρώπινο κεφάλαιο με έρευνες βασισμένες στη θεωρία ενδογενούς μεγέθυνσης (Romer, 1986; Lucas, 1988; Scott, 1989). Οι έρευνες κατέδειξαν ότι οικονομίες με υψηλό ποσοστό εκπαιδευμένου προσωπικού ήταν εκείνες που παρουσίασαν και τη σημαντικότερη τεχνολογική ανάπτυξη. Η εξειδίκευση των εργαζομένων συνέβαλλε στη διαμόρφωση υψηλών ρυθμών οικονομικής μεγέθυνσης και ανταγωνιστικότητας (Schultz, 1993; Blundell, 1999).

Οι νέες θεωρίες ανέπτυξαν μεθόδους ανάλυσης και επεξεργασίας μακροοικονομικών δεδομένων που στηρίζονται στη μικροοικονομική επιστήμη (De La Fuente & Ciccone, 2002). Υποστηρίζεται ότι η συσσώρευση και η αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου οδηγεί σε σημαντικές θετικές εξωτερικές οικονομίες (Rauch,

1993; Moretti, 2000). Επομένως η εκπαίδευση λειτουργεί θετικά και πολλαπλασιαστικά για όλους τους συντελεστές παραγωγής και δεν αποτελεί μόνο θετική συμβολή στην οικονομική μεγέθυνση ως απλός παραγωγικός συντελεστής (Sianesi & Van Reenen, 2003). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν το ανθρώπινο κεφάλαιο να οδηγήσει σε υπέρβαση της φθίνουσας απόδοσης και κατ' επέκταση στην οικονομική μεγέθυνση (Barro, 1997).

Ο Robert Lucas (1988) επισήμανε ιδιαίτερος την επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου στη συνολική παραγωγικότητα εξαιτίας της δημιουργίας εξωτερικών οικονομιών. Αυτό αποτέλεσε και την κεντρική ιδέα για μια σειρά υποδείγματα ενδογενούς ανάπτυξης που η γνώση παίζει τον κεντρικό ρόλο. Η κυρίαρχη διαπίστωση είναι ότι όταν εμφανίζονται θετικές εξωτερικές επιδράσεις, απαιτείται κρατική παρέμβαση για την αριστοποίηση παροχής ανθρώπινου κεφαλαίου. Χρειάζεται να δαπανηθούν υψηλότερα ποσά για την παιδεία, σε σχέση με αυτά που θα ήταν διατεθειμένος να καταβάλλει ο ιδιωτικός τομέας, καθώς τα άτομα δεν μπορούν να διαπιστώσουν τις θετικές επιπτώσεις από τη συνολική ανάπτυξη για να μπορέσουν να αποδεχθούν να καταβάλλουν ένα αυξημένο τίμημα.

Ο Romer (1986, 1990) τόνισε τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών και στην ανάπτυξη μέσω της καινοτομίας. υποστήριξε ότι οι επιχειρήσεις βελτιώνουν την απόδοσή τους επενδύοντας στη μάθηση των εργαζομένων και βελτιώνοντας το επίπεδο γνώσεων των εργαζομένων δημιουργούν θετικές διαχύσεις για βελτιώσεις και σε άλλες επιχειρήσεις συναφούς αντικειμένου. Επίσης το επίπεδο των γνώσεων των εργαζομένων έχει σημαντική επίδραση στην προσαρμοστικότητα αυτών σε αλλαγές (Λιαργκόβας, 2012), στην ευκολία με την οποία μπορούν να εισαχθούν νέες τεχνολογίες στην επιχείρηση πέρα από την υιοθέτηση των υφιστάμενων τεχνολογιών στη βελτίωση αυτών των τεχνολογιών, σε δράσεις έρευνας και ανάπτυξης. Επομένως, ένα υψηλό απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου, επιταχύνει και τη διαδικασία διάχυσης της τεχνολογίας στην οικονομία.

1.3. Η γνώση ως συντελεστής παραγωγής

Η γνώση αποτελεί αγαθό του οποίου τα δικαιώματα ιδιοκτησίας δύσκολα καθορίζονται. Σπάνια τιμολογείται ή ποσοτικοποιείται, συχνά είναι σιωπηρή, άλλοτε κωδικοποιημένη και σε κάθε περίπτωση, δύσκολο να παρατηρηθεί. Οι μετρήσεις της γνώσης που είναι έμμεσες, κυρίως μέσω εισροών, για παράδειγμα έτη εκπαίδευσης, είτε μέσω εκροών, για παράδειγμα ευρεσιτεχνίες, ανθρώπινο κεφάλαιο, κάνουν τη γνώση ως συντελεστή παραγωγής, να παραμένει σχετικά «κρυμμένος».

1.3.1. Ροές γνώσης

Η σύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης και της συσσώρευσης γνώσης, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών εμπειρικών μελετών. Από τις σημαντικότερες, είναι αυτή των Coe και Helpman, (Coe, 1995) οι οποίοι επικεντρώνονται στη διάχυση γνώσεων μεταξύ χωρών του ΟΟΣΑ και αργότερα μελετούν και αναπτυσσόμενες οικονομίες. (Navaretti, 2000) Οι περισσότερες από τις επιπτώσεις της μάθησης στην παραγωγικότητα, παρατηρούνται σε *micro* επίπεδο. Συνήθως η τεχνολογία αναβαθμίζεται και οι διαδικασίες παραγωγής βελτιώνονται σε επίπεδο επιχείρησης από τη μάθηση στην πράξη και τις εισαγόμενες τεχνολογίες που αφορούν σε συγκεκριμένο τομέα. Επίσης οι επιχειρήσεις στις βιομηχανικές οικονομίες, επιλέγουν το κανάλι μέσω του οποίου θα εισαχθεί η μεταφορά τεχνολογίας για τη μεγιστοποίηση των κερδών. Το εμπόριο, οι ξένες επενδύσεις και τα ταξίδια τεχνικών και στελεχών αποτελούν αυτά τα κανάλια μέσω των οποίων γίνεται μετάδοση – διάχυση γνώσεως. Οι Rivera – Batiz & Romer (Rivera – Batiz, 1991) εξετάζουν δυο κανάλια τεχνολογικής διάχυσης και γνώσης. Το πρώτο είναι η διαβίβαση ιδεών που ανταλλάσσονται ανεξάρτητα από εμπορεύματα και αποτελούν το μοντέλο γνώσης και το δεύτερο είναι το εμπόριο ενδιάμεσων εισροών οι οποίες ενσωματώνουν καινούργιες ιδέες και αποτελεί το μοντέλο εξοπλισμού εργαστηρίου. Οι ροές γνώσης και στα δυο προηγούμενα κανάλια έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη, αφού η γνώση των παραγωγών, αυξάνεται. Από την άλλη όμως συνεπάγονται πολύ διαφορετικούς μηχανισμούς διάχυσης τεχνολογίας. Από τη μια το απόθεμα γνώσης είναι διαθέσιμο και δωρεάν στην παγκόσμια οικονομία, από την άλλη η γνώση μεταδίδεται μόνο μέσω της αγοράς των

εισροών. Δηλαδή, στο δεύτερο μοντέλο, η γνώση διαχέεται μόνο εφόσον υπάρχει εμπόριο αγαθών αφού αυτή βρίσκεται ενσωματωμένη στα εμπορεύματα.

Η τεχνολογική εξέλιξη σε παγκόσμιο επίπεδο καθορίζεται κύρια από την διάδοση της τεχνολογίας διεθνώς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό επειδή καθορίζει το ρυθμό με τον οποίο η παγκόσμια τεχνολογία αιχμής, μπορεί να επεκταθεί στο μέλλον. Η απάντηση στο ερώτημα της σύγκλισης των εισοδημάτων των χωρών εξαρτάται από τον αν η διάδοση της τεχνολογίας είναι παγκόσμια ή τοπική, όπως μας δείχνουν πολλά και ευρύτατα χρησιμοποιούμενα μοντέλα. (Howitt, 2000) - (Rivera – Batiz, 1991)

Για να επέλθει όμως η διάχυση της τεχνολογίας είναι απαραίτητη η παραγωγή της. Παρά την παγκόσμια εμβέλεια των προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών, δεν φαίνεται να έχουμε κάποια διεθνή δεξαμενή τεχνολογίας. Επομένως, η τεχνολογία, υπάρχει και αναπτύσσεται εγχώρια. Αυτός ακριβώς ο τοπικιστικός χαρακτήρας, δείχνει ότι ένα σημαντικό τμήμα της τεχνολογίας είναι θα λέγαμε «σιωπηρό». Δηλαδή, η διάχυση δεν είναι ούτε αυτόματη αλλά ούτε και αναπόφευκτη. Είναι απαραίτητες εγχώριες τεχνολογικές επενδύσεις. (Keller, 2004)

Οι τεχνολογικές επενδύσεις συχνά δημιουργούν οφέλη σε άλλους πέρα από τον εφευρέτη. Αυτές οι εξωτερικές επιδράσεις είναι που θεωρούνται τεχνολογική διάχυση ή διάχυση της γνώσης (Spillovers). Έτσι η εισαγωγή ενός προϊόντος θα μπορούσε να δημιουργήσει ταχύτερους ρυθμούς ανάπτυξης μιας νέας εφεύρεσης, ανταγωνιστικού προϊόντος, επειδή ο δεύτερος μαθαίνει μελετώντας το πρώτο προϊόν.

Ένα κανάλι τεχνολογικής διάχυσης είναι οι ξένες άμεσες επενδύσεις. (Λι-αργκόβας, 2007). Από αυτές όμως υπάρχουν σημαντικές εξωτερικές επιρροές για την τοπική οικονομική ανάπτυξη. Οι Larrain, Lopez-Calva and Rodriguez-Clare (Felipe Larrain B., 2000) επιχειρηματολογούν ότι μεταξύ των πιο σημαντικών επιπτώσεων από τις άμεσες ξένες επενδύσεις της εταιρίας Intel στην Κόστα Ρίκα, ήταν ότι ίδρυσε κέντρα εκπαίδευσης εξειδικευμένων εργατών. Παρότι η εκπαίδευση δεν αφορούσε σε ειδικά θέματα της εταιρίας, λειτούργησε ως σηματοδότης για την προσέλκυση και άλλων ξένων επενδυτών. Σύμφωνα με τον Abramovitz (1986) τείνουν να ευνοηθούν

περισσότερο οι λιγότερο προηγμένες χώρες, με την προϋπόθεση ότι οι ίδιες έχουν την ικανότητα να απορροφήσουν ξένες τεχνολογίες και να τις προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες. Έτσι, οι λιγότερο ανεπτυγμένες οικονομίες βρίσκονται σε καλύτερη θέση από τις τεχνολογικά προηγμένες, οι οποίες θα πρέπει να αναλάβουν το κόστος για την ανάπτυξη νέων ηγετικών τεχνολογιών. Η τεχνολογική σύγκλιση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην οικονομική σύγκλιση, και αυτό ιδιαίτερα σε χώρες που είναι ικανές να εκμεταλλευτούν την «τεχνολογική μίμηση». Η ελεύθερη διάχυση λοιπόν της τεχνολογικής γνώσης, που ο (Abramovitz, 1986) παρουσιάζει ως μια διαδικασία δυναμική η οποία απαιτεί χρόνο, η επίτευξη τεχνολογικής σύγκλισης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Τέτοιοι είναι η «κοινωνική ικανότητα» για απορρόφηση, προσαρμογή και χρήση της νέας τεχνολογίας μέσα στην κάθε οικονομία. (Λιαργκόβας, 2007). Η ικανότητα δε αυτή, εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η μόρφωση, η εκπαίδευση, η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού, ή ύπαρξη ή η δημιουργία κατάλληλου θεσμικού, πολιτικού και μακροοικονομικού περιβάλλοντος, το οποίο θα συμβάλλει στη δημιουργία επενδύσεων και στην πραγματοποίηση διαρθρωτικών μεταβολών. (Παπαδάς, 2002)

Ένα ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό, έχει να κάνει με το αν η διάδοση της τεχνολογίας είναι ισχυρότερη εντός των χωρών, απ' ότι μεταξύ αυτών. Τα περισσότερα στοιχεία φαίνονται να υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση. Οι Jaffe, Trajtenberg & Henderson (1993) συνέκριναν τη γεωγραφική θέση από τις αναφορές διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας, με αυτές που παρατίθενται στις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις ΗΠΑ, παραδίδονται πολύ συχνότερα διπλώματα ευρεσιτεχνίας, από αλλού. Διαπιστώνεται ότι οι διαχύσεις εντός των χωρών, είναι πολύ ισχυρότερες από ότι μεταξύ αυτών. Το πόρισμα αυτό ενισχύεται και από τη μελέτη των Eaton και Kortum (1999). Οι συγγραφείς εκτιμούν ότι στις χώρες της G5 οι εγχώρια διάχυση τεχνολογίας γίνεται 200 φορές περισσότερο από το μέσο ποσοστό της διεθνούς διάχυσης της τεχνολογίας μεταξύ των χωρών αυτών.

Μορφωμένοι ή ικανοί εργάτες, αυξάνουν τις δυνατότητες των άλλων εργατών και αυτό παρουσιάζεται ως φαινόμενο συχνά σε πυκνοκατοικημένα περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από το αν η δομή της αστικής παραγωγής είναι κατανεμημένη ή ε-

ξειδικευμένη. Η διαφορά των τεχνικών ανάμεσα στις εταιρίες, η αντιγραφή (απομίμηση) και η ανανέωση του στιλ, η γενεαλογία των εφευρέσεων και της καινοτομίας ανάμεσα στις εταιρίες, είναι παραδείγματα τοπικής εξωτερικότητας στην παραγωγή.

Από την άλλη, παρουσιάστηκαν μελέτες που κατέληγαν σε διαφορετικά συμπεράσματα σχετικά με την συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Επρόκειτο για εμπειρικές μελέτες που στηρίζονταν σε διαφορετικά οικονομετρικά μοντέλα με δεδομένα panel data analysis και όχι cross-section data. Τα αποτελέσματα αυτά επανέφεραν το κλίμα σκεπτικισμού της δεκαετίας του 1970 (Pritchett, 1999). Ακολούθως, με νέες έρευνες τα παραπάνω αρνητικά αποτελέσματα αποδόθηκαν σε ανεπαρκή δεδομένα και με τη χρήση νέων μεθόδων διαπιστώθηκε εκ νέου ότι η εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού και η εκπαίδευση έχει θετική συμβολή στην επιχείρηση και στην οικονομία γενικότερα (Fuente & Domenech, 2006). Αυτή η θετική συσχέτιση επιβεβαιώνεται και με σύγχρονες εμπειρικές μελέτες και είναι κοινή παραδοχή ότι οι υψηλότερα εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι διαθέτουν υψηλότερες επικοινωνιακές ικανότητες, ταχύτερη προσαρμογή στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και βελτιωμένες δυνατότητες επίλυσης επιχειρησιακών προβλημάτων σχετικά με τους λιγότερο εκπαιδευμένους εργαζόμενους (Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Agiomirgianakis et al, 2002a).

1.4. Οικονομική μεγέθυνση – Ιστορικά υποδείγματα, ανάπτυξη υποδειγμάτων

Μετά την κλασική περίοδο με αφετηρία προηγούμενες θεωρίες, αναπτύχθηκε η νεοκλασική θεωρία της οικονομικής μεγέθυνσης, η οποία επηρέασε και επηρεάζει την οικονομική ανάλυση που αφορά στην οικονομική μεγέθυνση (Thirlwall, 2001).

Η οικονομική μεγέθυνση ασχολείται με το εισόδημα, με τις μεταβολές του εισοδήματος, αλλά και με τους παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά σε αυτά. Προσδιορίζεται κυρίως από το εισόδημα της οικονομίας. Το μέγεθος αυτό ενδιαφέρει όχι μόνο ως απόλυτο επίπεδο οικονομικής μεγέθυνσης, αλλά και ως προς την εξέλιξή του, που δίνεται από το ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης, καθώς επίσης ενδια-

φέρει η πραγματική και όχι η ονομαστική τιμή του. Αυτό οφείλεται στο ότι μπορεί μια οικονομία με υψηλό πληθωρισμό να μην αναπτύσσεται, οπότε η ονομαστική τιμή του εισοδήματος μεταβάλλεται με έντονους ρυθμούς, αλλά αυτό δεν εκφράζει μια πραγματική οικονομική μεγέθυνση και βελτίωση της θέσης αυτής της οικονομίας. Το εισόδημα και ο ρυθμός μεγέθυνσης θεωρούνται ενδεικτικά μεγέθη για τη συνολική παραγωγή της οικονομίας. Ο ρυθμός μεγέθυνσης του εισοδήματος, εκφράζει κατά πόσο η οικονομία αυτή ισχυροποιείται σε σχέση με άλλες οικονομίες ή αντίστροφα. Ωστόσο, το μεγάλο εισόδημα ως απόλυτο μέγεθος σε μια οικονομία δε θα σήμαινε κατ' ανάγκη υψηλό διαθέσιμο εισόδημα των κατοίκων. Έτσι, ο ρυθμός μεγέθυνσης του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, σύμφωνα με τα καθιερωμένα πρότυπα, αποτελεί τον ασφαλέστερο δείκτη οικονομικής μεγέθυνσης της οικονομίας (Καλαϊτζιδάκης, 2008).

Η εκπαίδευση, πέρα από την κοινωνική και πολιτιστική συνεισφορά της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, θεωρείται και η διαδικασία εκείνη με την οποία συσσωρεύονται γνώσεις και δεξιότητες που με τη σειρά τους διοχετεύονται στην παραγωγή για την αποκόμιση οικονομικού οφέλους.

Τα άτομα γενικώς συσσωρεύουν κεφάλαιο από την προσδοκία για απόδοση αυτού στο μέλλον. Στην περίπτωση του φυσικού κεφαλαίου η απόδοσή του δίνεται από το οριακό προϊόν του. Για το ανθρώπινο κεφάλαιο όμως, δεν είναι το ίδιο ξεκάθαρη η έννοια της απόδοσης. Αυτό οφείλεται στο ότι στο ανθρώπινο κεφάλαιο δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μετρήσιμες μονάδες και η απόδοσή του συνδέεται τελικά με την αναμενόμενη μελλοντική οικονομική ανταμοιβή των ατόμων. Κατά συνέπεια αυτό είναι το κίνητρο για την ατομική συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου (Καλαϊτζιδάκης & Καλυβίτης, 2008).

Ένας τρόπος για να εξεταστεί η αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η ιδιωτική απόδοσή του, ή με άλλα λόγια η επιπλέον αμοιβή του εργαζομένου κατά τη διάρκεια της ζωής του, σαν αποτέλεσμα της συσσώρευσής του. Η ιδιωτική απόδοση για το ανθρώπινο κεφάλαιο, εμπειρικά, προσεγγίζεται μέσω δειγματοληπτικών δεδομένων για τις αμοιβές και την παραγωγικότητα.

Στη μακροχρόνια ισορροπία του υποδείγματος Solow – Swan με ανθρώπινο κεφάλαιο δεν υπάρχει οικονομική μεγέθυνση. Ο μόνος τρόπος για να αποτελέσει το ανθρώπινο κεφάλαιο πηγή ανθρώπινης μεγέθυνσης είναι να συμβάλλει στην εξάλειψη των φθινουσών αποδόσεων του κεφαλαίου.

Οι οικονομολόγοι Harrod - Domar, ήταν οι πρώτοι μετά τους κλασικούς, που διερεύνησαν τη διαδικασία της οικονομικής μεγέθυνσης και στο υπόδειγμα στο οποίο ξεχωριστά ανέπτυξαν (Harrod, 1939; Domar 1946), θεώρησαν ως σημαντικό-τερο παράγοντα οικονομικής μεγέθυνσης τις επενδύσεις οι οποίες οδηγούν σε αύξηση της παραγωγικότητας για το κεφάλαιο.

Η κύρια εμπειρική σχέση η οποία εξετάζεται έχει εισαχθεί από τον Mincer (1974)

Σύμφωνα με τη θεωρία Ανθρώπινου Κεφαλαίου, η εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο του ανθρώπινου κεφαλαίου, που ένα άτομο ενσωματώνει ή, αλλιώς, της παραγωγικής του ικανότητας και, κατά συνέπεια, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποδοχών του σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Η κλασική εξίσωση αποδοχών του Mincer (1974), η οποία συσχετίζει την εκπαίδευση και τα έτη εργασιακής εμπειρίας με το λογάριθμο των αποδοχών του ατόμου, αποτελεί μία από τις βασικότερες και πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες μεθόδους υπολογισμού των ιδιωτικών αποδόσεων της εκπαίδευσης. Η εξίσωση αυτή χρησιμοποιείται από όλες τις δημοσιευμένες μελέτες για τις αποδόσεις της εκπαίδευσης.

$$\ln Y = a_1 + a_2 \text{ΕΚΠ} + a_3 \text{T} + a_4 \text{T}^2$$

Όπου:

$\ln Y$ = Λογάριθμος εισοδήματος

ΕΚΠ = Εκπαίδευση (έτη σπουδών)

T = Επαγγελματική εμπειρία

T^2 = Επαγγελματική εμπειρία στο τετράγωνο

Στην Ελλάδα, η απόδοση ενός επιπλέον έτους εκπαίδευσης είναι κατά κανόνα υψηλότερη για τις γυναίκες. Το ίδιο ισχύει για την απόδοση (ιδιωτικές αποδόσεις)

από την ολοκλήρωση ενός επιπέδου εκπαίδευσης, η οποία και αυξάνεται κατ' αντιστοιχία με το επίπεδο.²

Η πλειοψηφία των εμπειρικών μελετών τείνει στο συμπέρασμα ότι η ιδιωτική απόδοση της εκπαίδευσης κυμαίνεται από 5 μέχρι και 15% (βλ. Temple, 2000).

Προκειμένου να προσεγγίσουν το ποσοστό του εισοδήματος, το οποίο επενδύεται σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οι Mankiw, Romer και Weil (1992) χρησιμοποίησαν το ποσοστό του πληθυσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επεξεργάστηκαν τα στοιχεία με τον τύπο $sh = \text{ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση} \times (\text{πληθυσμός ηλικίας 15-19 ετών} / \text{πληθυσμός ηλικίας 15-64 ετών})$. Από τον πίνακα που ακολουθεί παίρνουμε μια εικόνα του ποσοστού συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες:

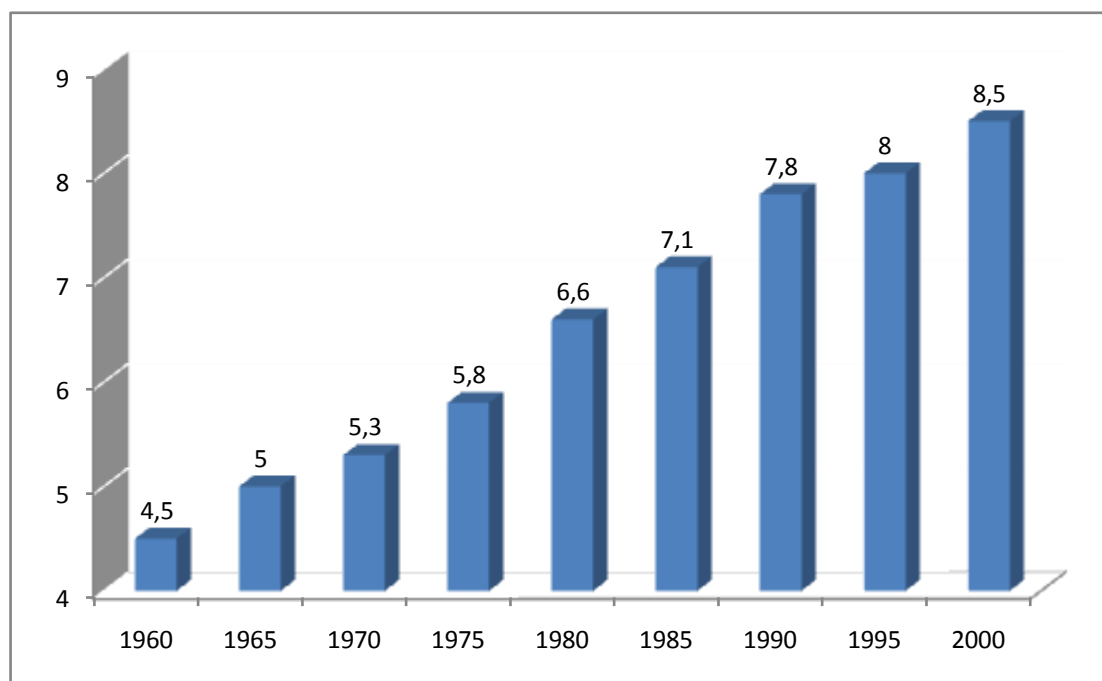
Πίνακας 1 Ποσοστό συμμετοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
Έτος	1980	1997
Γερμανία	82	95
Γαλλία	94	99
Ελλάδα	75	91

Πηγή: World Bank, World Development Indicators (2000)

² Ιωάννης Χολέζας, 2005, Διδακτορική Διατριβή: *Ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχήμα 1 Έτη εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 1960-2000



Πηγή: Barro & Lee (2000) Επεξεργασία: Μαρία Κολλάρα

Το ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, παραμένει χαμηλότερο σε σχέση με τις χώρες της Ευρώπης. Η αύξησή του όμως είναι ιδιαίτερα μεγάλη για τις αναπτυγμένες δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Για τον πληθυσμό άνω των 25 ετών, τα έτη σπουδών – κατά μέσο όρο - όπως φαίνεται στο προηγούμενο διάγραμμα, τα τελευταία 40 χρόνια στην Ελλάδα, έχουν σχεδόν διπλασιαστεί. Έτσι, από 4,5 έτη που ήταν το 1960, το 2000 ανέρχονταν σε 8,5 έτη. Πολύ σημαντική συμβολή στη βιβλιογραφία προέκυψε από τους Mankiw, Romer και Weil (1992). Οι συγγραφείς απέδειξαν ότι το απλό υπόδειγμα εξωγενούς οικονομικής μεγέθυνσης δεν είναι ικανό να ερμηνεύει ικανοποιητικά τα στοιχεία. Όταν όμως συνυπολογιστεί η επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην παραγωγικότητα, το νεοκλασικό υπόδειγμα επιτυγχάνει να ερμηνεύσει σε μεγάλο βαθμό την οικονομική μεγέθυνση, απαντώντας σε μια σειρά ερωτήματα που σχετίζονται με τη μακροχρόνια πορεία των οικονομιών, αλλά και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

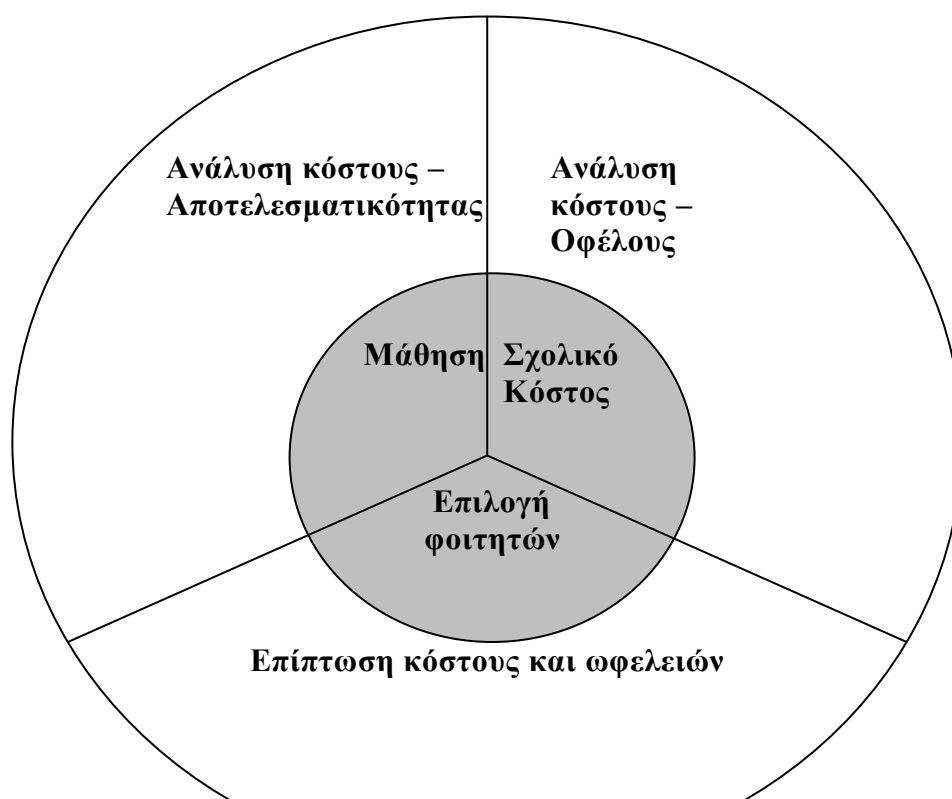
Το ερώτημα που εγείρεται είναι κατά πόσο αυτή η ανισότητα στην εκπαίδευση, λόγω φύλου, μπορεί να επηρεάσει τους ρυθμούς κατανάλωσης και ανάπτυξης

2. Οικονομική της εκπαίδευσης

Ο Blaug (1970) θεωρεί ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δημιούργησε έναν ιδιαίτερο κλάδο της Οικονομικής Επιστήμης την Οικονομική της Εκπαίδευσης (Economics of Education). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί πυλώνα της Οικονομικής της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για αυτό με το οποίο ασχολούνται οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης και αφορά στον συμπληρωματικό τρόπο με τον οποίο θεωρούν τα ίδια φαινόμενα που απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη. (Λιαργκόβας, 2010)

Ο οικονομολόγος της Εκπαίδευσης προσθέτει νέες διαστάσεις σε αυτό που θα ήταν μόνο υπόθεση ενός παιδαγωγού (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Σχήμα 3 Οικονομική της Εκπαίδευσης (Εξωτερικός Κύκλος) σαν μια Επαύξηση των Θεωρήσεων ενός Παιδαγωγού (Εσωτερικός Κύκλος)



Πηγή: Ψαχαρόπουλος Γιώργος, Οικονομική της Εκπαίδευσης, 1999, Παπαζήσης, σελ. 15

Από το παραπάνω σχήμα γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα οικονομικά της εκπαίδευσης που παριστάνονται με τον εξωτερικό κύκλο, έχουν ως αντικείμενο πρόσθετα θέματα που θα εξέταζε ο παιδαγωγός και συμβολίζονται με τον εσωτερικό κύκλο.

Επίσης η Οικονομική της Εκπαίδευσης έχει επηρεάσει σημαντικά την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Parsons, 1959). Για τη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη πολιτικής στην εκπαίδευση η Οικονομική της Εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη αφού αναλύει το κόστος και τα οφέλη που προκύπτουν από την Εκπαίδευση και παρέχει εργαλεία μέτρησης αποδοτικότητας της επένδυσης στην Εκπαίδευση. Ακόμα, διερευνά το ρόλο του ανθρώπινου κεφαλαίου σε στόχους όπως η οικονομική μεγέθυνση, καταπολέμησης της ανεργίας και άλλους όπως η διανομή εισοδήματος, η ισότητα των ευκαιριών και οι κοινωνικές ανισότητες (Galor & Tsiddon, 1997).

Τέλος έχει διατυπωθεί ότι μελετά τη σχέση της εκπαίδευσης και του ανθρώπινου κεφαλαίου με την καταναλωτική, αποταμιευτική και επενδυτική συμπεριφορά των υποκειμένων της οικονομίας (Solmon, 1975; Bernheim, 1993; Wolfe, 2000).

2.1. Η εκπαίδευση ως κατανάλωση και ως επένδυση

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δέχεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί κατανάλωση, αλλά πρωταρχικά αποτελεί επένδυση (Schultz, 1961 May). Ο ίδιος μάλιστα υποστηρίζει ότι και τα δυο αυτά χαρακτηριστικά στοιχεία για την εκπαίδευση είναι αλληλένδετα και ο διαχωρισμός τους αδύνατος (Schultz, 1964). Η επένδυση σε εκπαίδευση δύναται να επηρεάσει την οικονομική δραστηριότητα, ατομικά και κοινωνικά. Ατομικά κυρίως στη λήψη αποφάσεων και την απόδοση χρησιμότητας (ικανοποίησης) στο παρόν (Welch, 1975). Για την κοινωνία, η επένδυση στην εκπαίδευση, αφορά στην κρατική δαπάνη με σκοπό τη δημιουργία υψηλά εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη της οικονομικής μεγέθυνσης. (Λιαργκόβας, 2010)

Η εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί διαρκές καταναλωτικό αγαθό καθώς η γνώση που αποκτά το άτομο μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση των δεξιοτήτων, ή στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και στην καλύτερη πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Σαΐτη, 2000).

Επένδυση στην εκπαίδευση αποτελούν όλες οι βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας, αφού στηρίζουν τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε αυτό συγκλίνουν οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις. Αλλά σημαντικότερες θεωρούνται οι επενδύσεις στην τριτοβάθμια καθώς και αυτές της εκπαίδευσης του χώρου εργασίας, διότι οι ανταποδόσεις τους είναι άμεσες τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (OECD, 2003).

Σε μικροοικονομικό επίπεδο ισχύει συνήθως η παραδοχή ότι οι μισθοί είναι αντίστοιχοι με τις οριακές παραγωγικότητες των εργαζόμενων. Η μικροοικονομική προσέγγιση έχει σαν αντικείμενο την ιδιωτική αποδοτικότητα της απόφασης του ατόμου για λήψη περαιτέρω εκπαίδευσης συγκριτικά με εναλλακτικές επενδυτικές αποφάσεις.

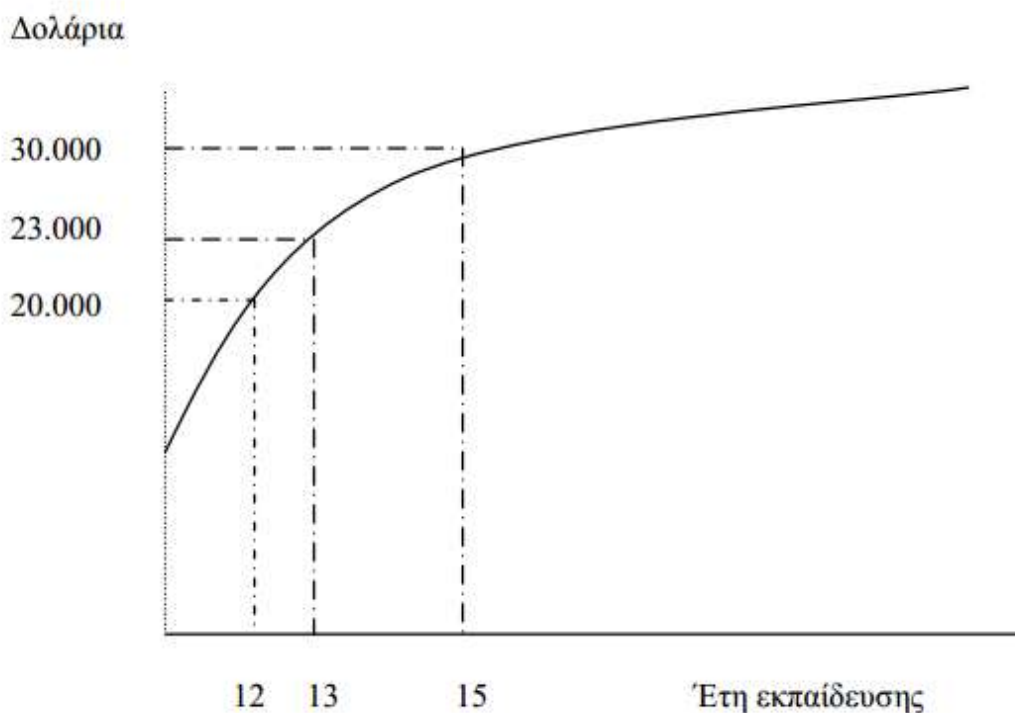
Σε μακροοικονομικό επίπεδο ισχύει η παραδοχή ότι η εκπαίδευση έχει θετική συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Ωστόσο και για τις δυο προσεγγίσεις, κύριο μέλημα είναι η αξιολόγηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα και κατ' επέκταση της εκτίμησης της απόδοσης των επενδύσεων που έγιναν στην εκπαίδευση (De la Fuente & Ciccone, 2002).

2.2. Ανισότητες στις μισθολογικές απολαβές που αποδίδονται στην εκπαίδευση

Έχει επισημανθεί ότι περίπου το 1/4 της συνολικής μισθολογικής ανισότητας μπορεί να αποδοθεί στην Εκπαίδευση (Galor & Moav, 2000; Μητράκος, 2004; Goldin & Katz, 2007). Οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερη είναι η εκπαίδευση, τόσο ευκολότερα ο εργαζόμενος αλλάζει βαθμίδα εισοδηματικής κατανομής.

Η καμπύλη μισθού-εκπαίδευσης δείχνει το μισθό που είναι πρόθυμοι να προσφέρουν οι εργοδότες ανά επίπεδο εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο εργαζόμενο. Ο μισθός για το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης προσδιορίζεται από την τομή της καμπύλης προσφοράς των εργαζόμενων με το συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης με την καμπύλη ζήτησης για αυτούς τους εργαζόμενους. Η καμπύλη μισθού-εκπαίδευσης έχει θετική και ανερχόμενη κλίση, καθώς εργαζόμενοι με υψηλότερη εκπαίδευση μπορούν να κερδίζουν περισσότερα χρήματα. Στην περίπτωση αυτή, για να μπορούν οι εργοδότες να προσελκύσουν περισσότερο μορφωμένους εργαζόμενους, θα πρέπει να τους αποζημιώσουν με το κόστος της εκπαίδευσής τους. Η κλίση της καμπύλης εκφράζει επίσης, πόσο θα αυξηθούν οι απολαβές του εργαζόμενου για κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης. Τέλος, η κλίση της καμπύλης είναι κοίλη, κάτι το οποίο δηλώνει ότι οι χρηματικές απολαβές φθίνουν για κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης. Η καμπύλη μισθού-εκπαίδευσης απεικονίζεται στο σχήμα.

Σχήμα 4: Η καμπύλη μισθού – εκπαίδευσης (Borjas, 2003)

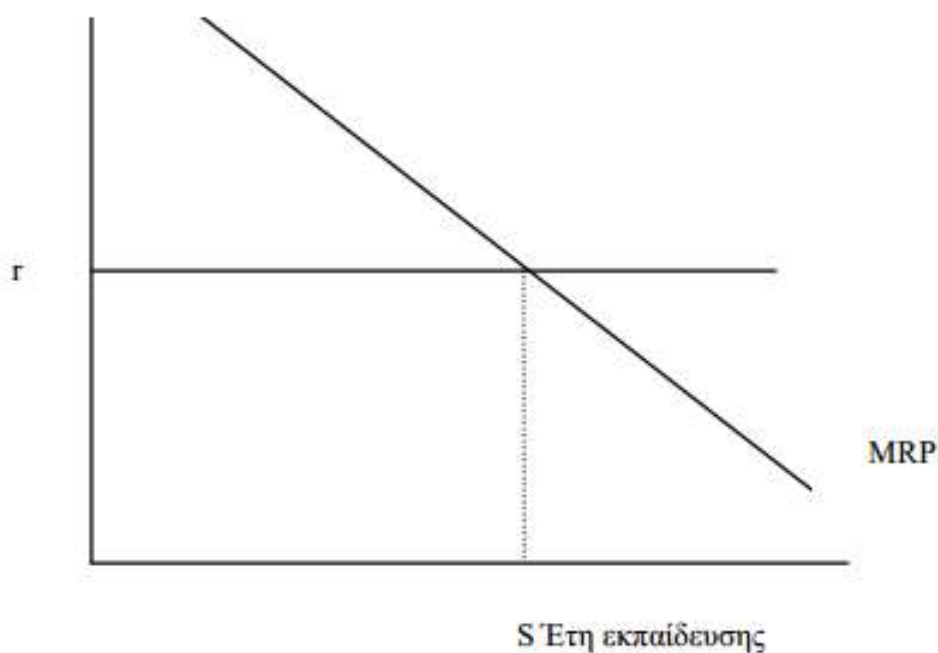


Στο σχήμα αυτό, απεικονίζεται ο ρυθμός αύξησης κερδών κάθε επιπρόσθετου έτους εκπαίδευσης. Η ποσοστιαία μεταβολή των κερδών από την παράταση της

εκπαίδευσης ενός επιπλέον έτους ονομάζεται ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης (Borjas, 2003). Το ερώτημα που τίθεται είναι πότε θα πρέπει κάποιος να σταματήσει τις σπουδές του ώστε να μεγιστοποιήσει την αξία των απολαβών του. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό προέρχεται από το λεγόμενο «κανόνα τέλους». Υποθέτουμε προεξοφλητικό επιτόκιο r , σταθερό για κάποιο άτομο. Αν MRP είναι ο οριακός λόγος της απόδοσης, ο οποίος εκφράζει την ποσοστιαία μεταβολή (αύξηση) των ετήσιων απολαβών για κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης, τότε το σημείο τομής της απόδοσης της εκπαίδευσης με το προεξοφλητικό επιτόκιο r θα μας δώσει το άριστο επίπεδο εκπαίδευσης του εργαζόμενου. Η αξία των απολαβών του εργαζόμενου όπως φαίνεται στο σχήμα μεγιστοποιείται για τα s έτη εκπαίδευσης. (Borjas, 2003)

Σχήμα 5: Η απόφαση της εκπαίδευσης (Borjas, 2003)

Προεξοφλητικό επιτόκιο



2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μισθού – εκπαίδευσης

2.3.1. Οι δυνάμεις της προσφοράς και της ζήτησης

Οι εργοδότες από την πλευρά της ζήτησης είναι πρόθυμοι να πληρώσουν περισσότερα για εργαζόμενους με υψηλότερη εκπαίδευση, προσδοκώντας από αυτούς αυξημένη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα. Οι εργαζόμενοι από την πλευρά της προσφοράς με υψηλότερη εκπαίδευση, επιδιώκουν υψηλότερους μισθούς για να αποσβέσουν την επένδυση που έκαναν για την επέκταση της εκπαίδευσής τους. Έτσι λοιπόν, ένας συνδυασμός αλλαγών στην προσφορά και τη ζήτηση, θα μπορούσε να εξηγήσει τη δυναμική στις μισθολογικές τάσεις στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα η συμβολή της εκπαίδευσης στο μισθό, σύμφωνα με τις Συλλογικές Συμβάσεις Εργασίας, φτάνει σε προσαύξηση 18% στο βασικό μισθό για αποφοίτους Α.Ε.Ι. και 13% για αποφοίτους Α.Τ.Ε.Ι. (Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας).

Πολύ σημαντικός παράγοντας θεωρείται επίσης η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, κυρίως μετά το 1980, η οποία αύξησε σημαντικά τη ζήτηση για εξειδικευμένους εργαζόμενους. Ο μη επαρκής αριθμός καταρτισμένων εργαζόμενων, οδήγησε στην αύξηση της διαφοράς στους μισθούς των πιο εξειδικευμένων σε σχέση με τους ανειδίκευτους (Galor & Moav, 2000; Goldin & Katz, 2007).

Η τεχνολογική πρόοδος, για παράδειγμα η χρήση νέων τεχνολογιών – υπολογιστών και τηλεπικοινωνιακών συστημάτων, δεν επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο όλες τις θέσεις εργασίας. Η επίδραση εξαρτάται από τη φύση του επαγγέλματος και τα καθήκοντα του εργαζόμενου (Autor et al., 2003).

Έτσι η χρήση των νέων τεχνολογιών και των υπολογιστών ειδικότερα, αυξάνουν τη ζήτηση εξειδικευμένων εργαζομένων, περιορίζουν τη ζήτηση εργαζομένων μέσης εκπαίδευσης σε θέσεις όπως γραμματειακής υποστήριξης αλλά δεν επηρεάζουν τη ζήτηση σε κάποιες θέσεις εργασίας όπως για παράδειγμα θέσεις εργασίας στην καθαριότητα.

Τέλος οι υψηλότερα εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι, φαίνεται πως μπορούν να προσαρμόζονται ευκολότερα στις αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος και αυτό σε πολλές περιπτώσεις είναι ίσως πιο σημαντικό από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παραπάνω έτη εκπαίδευσης (Brauer & Hickok, 1995; Acemoglu, 1998).

2.3.2. Έμμεση επίδραση της εκπαίδευσης στις μισθολογικές απολαβές

Ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα το οικογενειακό περιβάλλον, ο αριθμός μαθητών ανά τάξη (Dustmann et al, 2002), το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να έχουν έμμεση επίδραση στις μισθολογικές απολαβές κυρίως γιατί οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την απόφαση του μαθητή να παρατείνει την εκπαίδευσή του. (Altonji και Dunn 1995, Bradbury 2002, Dustmann et al., 2002; Brunello et al. 2007)

Σύμφωνα με τον ερευνητή Acemoglu (2000) υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ του οικογενειακού εισοδήματος και της λήψης εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έτσι, αυξάνεται κατά 1.4% η πιθανότητα ένα άτομο να έχει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με αύξηση κατά 10% του εισοδήματος της οικογένειάς του.

Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης μπορεί να διαφοροποιούνται με την εθνικότητα. Έτσι, για παράδειγμα, αν οι εργοδότες δεν θεωρούν ότι οι Ευρωπαίοι εργαζόμενοι μπορούν να υποκατασταθούν πλήρως από Αφροαμερικάνους με τα ίδια τυπικά προσόντα, αυτό θα οδηγήσει στη μείωση των αποδοχών των αφροαμερικάνων σαν αποτέλεσμα της μειωμένης ζήτησης για αυτούς τους εργαζόμενους. Αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η αγορά τιμολογεί διαφορετικά τις υπηρεσίες των εργαζομένων διαφορετικών εθνικοτήτων (Bradbury, 2002).

Ετερογένεια στις αποδόσεις της εκπαίδευσης μπορεί να είναι και γεωγραφικού τύπου. Δηλαδή να υπάρχει χαμηλότερη ή υψηλότερη απόδοση της εκπαίδευσης μεταξύ διαφόρων πόλεων ανάλογα με τις δυνάμεις προσφοράς και ζήτησης της τοπικής αγοράς εργασίας αλλά και της διαφορετικής ποιότητας της εκπαίδευσης

(Blanchflower & Oswald, 1990; Wheeler, 2004). Για παράδειγμα μελετήθηκε η απόδοση της εκπαίδευσης σε διάφορες πόλεις των Η.Π.Α. και βρέθηκε συγκεκριμένα για το 1990 ότι στο Χιούστον η απόδοση ήταν 0.54% έναντι 0.33 στο Σιάτλ. Γενικά φαίνεται η απόδοση της εκπαίδευσης να είναι υψηλότερη σε φθηνές περιοχές και χαμηλότερη σε ακριβές (Black et al., 2008). Τέλος η τοπική ανεργία φαίνεται να επιδρά στο δείκτη απόδοσης της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με αρνητικό συντελεστή και συγκεκριμένα αλλαγή τόπου εργασίας για έναν εργαζόμενο προς περιοχή με χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας θα έχει ως συνέπεια την αύξηση της απόδοσης της εκπαίδευσης (Ammermuller et al., 2006).

2.4. Εκπαίδευση και απασχόληση

Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ για το 2005 (Education at a glance, OECD indicators, 2007), από τις 29 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ στις 22 άνω του 60% του πληθυσμού στην ηλικιακή ομάδα 25 έως 64 ετών έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, στις περισσότερες από τις χώρες του ΟΟΣΑ, με την Ελλάδα να συμπεριλαμβάνεται σε αυτές, υπάρχει αυξητική τάση στους αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα σε δύο ηλικιακές ομάδες που διαφέρουν κατά μια δεκαετία και συγκεκριμένα μεταξύ της ομάδας 25 έως 34 και 45 έως 54. Μεταξύ των ελαχίστων χωρών στις οποίες δε σημειώθηκε αυξητική τάση είναι οι Η.Π.Α., η Γερμανία, η Εσθονία, η Τουρκία και η Βραζιλία.

Επίσης η απασχόληση φαίνεται να αυξάνεται παράλληλα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Στην Ελλάδα απασχολείται κατά μέσο όρο το 58% των αποφοίτων πρωτοβάθμιας, το 70% δευτεροβάθμιας και το 82% τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ποσοστά αυτά της Ελλάδας είναι παραπλήσια με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 19 (Education at a glance, OECD indicators, 2007).

Πίνακας 2 Απασχόληση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα 25-64 ετών ως ποσοστό του πληθυσμού 25-64.

Ποσοστό % Αποφοίτων που απασχολούνται	Ελλάδα	ΟΟΣΑ	Ε.Ε. 19
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	58	56	53
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	70	75	74
Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	82	84	84

Πηγή: (Education at a glance 2007, OECD indicators)

Πίνακας 3 Ανεργία (%) κατά επίπεδο εκπαίδευσης: Γ' Τρίμηνο 2013 και 2014.

Επίπεδο Εκπαίδευσης	2013	2014
Διδακτορικό ή μεταπτυχιακό	16,2	12,7
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	19,0	20,6
Πτυχίο Ανώτερης Τεχνολογικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	30,3	26,9
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	29,7	28,0
Απολυτήριο Τριτάξιας Μέσης Εκπαίδευσης	32,1	28,6
Απολυτήριο δημοτικού	25,8	24,2
Μερικές τάξεις Δημοτικού	39,6	38,4
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	38,4	33,0
Σύνολα	27,2	25,5

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ. Δελτίο Τύπου 18/12/2014, Έρευνα εργατικού δυναμικού Γ' Τρίμηνο 2014, σελ. 3.

2.5. Εκπαίδευση και μείωση της φτώχειας

Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ. που προέρχονται από την έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών έτους 2007 ο ρόλος της εκπαίδευσης μπορεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μείωση της φτώχειας. ποσοστό

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Τμήμα Οικονομικών Επιστημών
ΠΜΣ "Οικονομική Ανάλυση"

66,9% των ατόμων που βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας, είχαν λάβει μόνο υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ από την άλλη πλευρά το ποσοστό για τους μη φτωχούς με υποχρεωτική εκπαίδευση ανέρχεται στο 44,4%. Ακόμη, 40% των ατόμων που δεν έχουν λάβει καθόλου εκπαίδευση ή δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική, είναι άτομα που διαβιούν κάτω από το όριο της φτώχειας. Το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ αποφοίτων ανώτατης σχολής είναι μόλις 8%.

Πίνακας 4 Αναλογία φτωχού και μη φτωχού πληθυσμού ηλικίας 16 ετών και άνω στο σύνολο του πληθυσμού, κατά επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πληθυσμός	
	Φτωχός	Μη Φτωχός
Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό ή δεν πήγε σχολείο	40	60
Δημοτικό	27	73
Γυμνάσιο	26	74
Λύκειο	16	84
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΙΕΚ, Ανώτερες σχολές κλπ)	14	86
ΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό	8	92
Διδακτορικό	5	95
Σύνολο	20	80

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ., Δελτίο Τύπου 16/4/2009, Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης Νοικοκυριών έτους 2007, σελ. 16

3. Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών

Από τις εμπειρικές έρευνες όπως αυτές καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, στις περισσότερες περιπτώσεις, εκφράζεται η ποσότητα του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω των ετών εκπαίδευσης κατά μέσο όρο, ή του έτους εγγραφής, ή των ποσοστών των εγγραφόμενων στις βαθμίδες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες που συσχετίζουν το ανθρώπινο κεφάλαιο με την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η απόδοση της εκπαίδευσης φαίνεται να αυξάνεται σε όλες τις χώρες και για τα δύο φύλα όσο προχωράμε προς υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Είναι δε η απόδοση της εκπαίδευσης αρκετά μεγαλύτερη στις υψηλότερες αποδοχές από ότι στις χαμηλότερες. Ανάμεσα σε άτομα με την ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, η απόδοση εξαρτάται από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά προέκυψαν από μελέτη του ΟΟΣΑ κατά το έτος 2007 (OECD, 2007). Από την ίδια μελέτη προέκυψε ότι τα ποσοστά απασχόλησης έχουν θετική συσχέτιση με το εκπαιδευτικό επίπεδο στις περισσότερες από τις χώρες του ΟΟΣΑ.

Σε έρευνα των Budria και Pereira για τη διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στη μισθολογική κατανομή σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώθηκαν και συμπληρώθηκαν. Συγκεκριμένα οι ερευνητές ταξινόμησαν τους εργαζομένους ως προς την εκπαίδευσή τους σε άτομα χωρίς δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε απόφοιτους χαμηλής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υψηλής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρονική περίοδος για την οποία οι χώρες είχαν διαθέσιμα στοιχεία, κυμαίνεται από 7 έως 26 έτη. Σαν αποτέλεσμα της έρευνας εμφανίζονται χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα) στις οποίες η εκπαίδευση αυξάνει τις μισθολογικές ανισότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης υπάρχουν χώρες στις οποίες φαίνεται ότι η εκπαίδευση δεν επηρεάζει τη μισθολογική διαφορά και τέλος χώρες στις οποίες μειώνεται η μισθολογική διαφορά τόσο μεταξύ αποφοίτων διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων όσο και μεταξύ αποφοίτων της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (Budria & Pereira, 2005).

Περεταίρω έρευνα έγινε σχετικά με τη μισθολογική διαφορά μεταξύ αποφοίτων της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας για τη χρονική περίοδο 1980-1995 σε 15 χώρες της Ευρώπης (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα). Το συμπέρασμα είναι ότι στην πλειοψηφία των χωρών η μισθολογική διαφορά αυξάνεται όσο μετακινούμαστε προς υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι μεγαλύτερες μισθολογικές διαφορές παρουσιάζονται στους απόφοιτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pereira και Martins, 2000). Οι ερευνητές απέδωσαν τα αποτελέσματα αυτά στο ότι επιδιώκεται υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αλλά οι απόφοιτοι συμβιβάζονται με εργασίες που ουσιαστικά έχουν χαμηλότερες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και χαμηλές απολαβές. Επίσης εξήγηση στο φαινόμενο αυτό μπορεί να δώσει αφενός μεν η διαφορετική ποιότητα της εκπαίδευσης μεταξύ των ιδρυμάτων αφετέρου δε το σύστημα εκπαίδευσης και η διαφορετική πολιτική της κάθε χώρας (OECD, 2007).

Τέλος, το φαινόμενο μπορεί να ερμηνευτεί από τη διαφορά θεσμών μεταξύ των χωρών αφού έχει παρατηρηθεί ότι ένα συγκεντρωτικό σύστημα διαμόρφωσης μισθολογίων θα οδηγήσει σε μικρότερη μισθολογική ανισότητα (Barth και Lucifora, 2006).

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής όπου φαίνεται ότι τα εισοδήματα των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνονται ενώ αντίθετα μειώνονται για τους μη έχοντες τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο όσο προχωράμε σε χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Συγκεκριμένα, για τα έτη 1979 έως και 1992 τα εισοδήματα, οι μισθοί αποφοίτων τριτοβάθμιας αυξήθηκαν κατά ποσοστό 5.2% ενώ ταυτόχρονα μειώθηκαν για τους υπολοίπους. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε αύξηση της διαφοράς των μισθών και μεταξύ των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Kodrzycki, 1996).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τα αποτελέσματα συγκλίνουν στο ότι παρατηρείται αύξηση στην απόδοση της εκπαίδευσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό δικαιολογείται από την αύξηση της ζήτησης για αποφοίτους αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα, η ζήτη-

ση για εργαζόμενους με χαμηλότερη μόρφωση παρέμεινε αμετάβλητη. (Brauer & Hickok, 1995; Lemieux, 2006; Goldin & Katz, 2007)

Οι Benhabib and Spiegel (1994) μελέτησαν την επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική μεγέθυνση σε 78 χώρες για την εικοσαετία 1965 – 1985, με μεταβλητή τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού. Προέκυψε ότι η εκπαίδευση δεν παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά, με εναλλακτικό υπόδειγμα, βρέθηκαν στοιχεία για θετική επίδραση της εκπαίδευσης στο παραγόμενο προϊόν.

Ο Engelbrecht (1997), μελετώντας τις χώρες του ΟΟΣΑ για την ίδια εικοσαετία (1965 – 1985) χρησιμοποιώντας επίσης την εκπαίδευση ως μεταβλητή με τη μορφή των μέσων ετών εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού, με στοιχεία από τους Barro & Lee (1993) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπήρξε σημαντικά στατιστική θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση (R. a. Barro, 1993).

Παρόμοια τα συμπεράσματα από την έρευνα του Topel (1999), ο οποίος μελέτησε σε 111 χώρες για τα έτη 1960 – 1990 χρησιμοποιώντας τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης και παρατήρησε σημαντικά στατιστική θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση.

Μια σημαντική μελέτη σε 121 χώρες για τα έτη 1970 – 1985 έγινε από τον (Kyriacou, 1991) ο οποίος ερεύννησε την επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική μεγέθυνση με μεταβλητή τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού. Η μελέτη εμφάνισε μη στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση.

Από την άλλη πλευρά, ο Pritchett (2001) μελετώντας στοιχεία από 96 χώρες για τα έτη 1960 – 1985, χρησιμοποιώντας το νεοκλασικό υπόδειγμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση συνδέεται αρνητικά με τη μεγέθυνση, η επίδρασή της διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα και ο σημαντικότερος λόγος είναι η ποιότητά της, που συμβαίνει σε χώρες να είναι τέτοια που να μη δημιουργεί γνωστικές δεξιότητες και αύξηση της παραγωγικότητας.

Οι Bratti and Bucci (2003), μελέτησαν στοιχεία από 92 χώρες για τα έτη 1980 – 1995, χρησιμοποιώντας υπόδειγμα βασισμένο σε αυτό του Lucas και κατέλη-

ξαν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση είχε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση.

Σε έρευνα που έκανε ο Barro (1991) χρησιμοποιώντας σαν μεταβλητή το ποσοστό εγγραφών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τα έτη 1960 – 1985 με στοιχεία από 98 χώρες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της εκπαίδευσης με το ρυθμό αύξησης του κατά κεφαλήν ΑΕΠ.

Εξάλλου, ο ίδιος ερευνητής, χρησιμοποιώντας τα παραπάνω δεδομένα, ως μεταβλητή τα ποσοστά εγγραφών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπίστωσε ότι υπάρχει θετική επίδραση της εκπαίδευσης στο ρυθμό αύξησης του πραγματικού κατά κεφαλήν ΑΕΠ κατά 2.5% και 3% αντίστοιχα.

Παραπλήσιο ήταν και το ποσοστό στο οποίο κατέληξαν οι Levine and Renelt (1992) οι οποίοι χρησιμοποιώντας δεδομένα από 119 χώρες για τα έτη 1960 – 1989 κατέληξαν σε ποσοστά επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση από 2.5% έως και 3.7%.

Ο Gemmell (1996) εργαζόμενος και αυτός με δεδομένα από όλες τις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ για την περίοδο 1960 – 1985, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια αύξηση κατά 1% στις εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οδηγεί σε αύξηση κατά 5.9% του κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Ακόμα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιρροή της πρωτοβάθμιας είναι μεγαλύτερη στις αναπτυσσόμενες χώρες ενώ της δευτεροβάθμιας στις αναπτυγμένες.

Έρευνα της Simoes (200) με στοιχεία από χώρες του ΟΟΣΑ (23 χώρες μέλη) για τα έτη 1961 – 2000 που αφορούσε στην επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση, έδωσε το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση είχε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη μεγέθυνση.

Σε άλλη έρευνα επίσης με χώρες του ΟΟΣΑ (24 χώρες μέλη) και για τα έτη 1965 – 1990, οι Maudos, et al. (2003) κατέληξαν ομοίως ότι τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης είχαν θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση.

Επίσης, οι Cohen and Soto (2007) ερευνώντας σε δείγμα από 95 χώρες για την περίοδο 1960 – 1990 χρησιμοποιώντας σαν μεταβλητή τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε κάποιες περιπτώσεις, ο συντελεστής της εκπαίδευσης είναι αρνητικός και μη στατιστικά σημαντικός και σε άλλες θετικός και στατιστικά σημαντικός.

Χρησιμοποιώντας διαφορετική μεταβλητή και συγκεκριμένα τα ποσοστά των εργαζομένων με δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση οι Vandebussche, et. al. (2006) εργάστηκαν με δεδομένα από 19 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, για τα έτη 1960 – 2000 για να διερευνήσουν την επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική μεγέθυνση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οικονομική μεγέθυνση εξαρτάται κυρίως από τους καλύτερα εξειδικευμένους εργαζόμενους κατόχους τίτλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότερο από απόφοιτους της δευτεροβάθμιας. Το φαινόμενο είναι εντονότερο στις αναπτυσσόμενες χώρες.

Ο Fischer (2011) με δεδομένα από 198 περιφέρειες 22 ευρωπαϊκών χωρών για τα έτη 1995 – 2000 χρησιμοποίησε σαν μεταβλητή το ποσοστό του εργατικού δυναμικού με τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπίστωσε ότι υπάρχει ευθέως θετική συσχέτιση στην εκπαίδευση και το παραγόμενο προϊόν. Συγκεκριμένα αύξηση κατά 10% του συντελεστή για το ανθρώπινο κεφάλαιο, οδηγούσε σε αύξηση κατά 1.5% του παραγόμενου προϊόντος στις περιφέρειες.

Σε έρευνα των Huang et. Al. (2009) αναλύθηκε η αιτιότητα μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης στην Κίνα, για τα έτη 1972-2007 και αποδείχθηκε ότι τα ποσοστά εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν θετική σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ.

Σημαντική θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση φάνηκε να έχουν οι δαπάνες για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό απόθεμα να επηρεάζει σημαντικά το παραγόμενο προϊόν. Αυτό προέκυψε από έρευνα του Kokkinen (2008) που μελέτησε την επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση της Φινλανδίας για τα έτη 1910-2000. Στην έρευνα αυτή ο Kokkinen χρησιμοποίησε τα ποσοστά των

εργαζομένων με δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ συμπεριέλαβε στο υπόδειγμά του και τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση.

Οι Mingat & Tan (1996) χρησιμοποίησαν τα ποσοστά εγγραφών ως μεταβλητή της εκπαίδευσης για να εκφράσουν τη ροή του ανθρώπινου κεφαλαίου. συγκέντρωσαν στοιχεία από 113 χώρες ανάλογα με το εθνικό τους εισόδημα για τα έτη 1960-1985. Διερεύνησαν την επίδραση των ποσοστών εγγραφής της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση. Το συμπέρασμα λοιπόν ήταν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά μόνο στις αναπτυγμένες χώρες, ενώ η πρωτοβάθμια στις μη αναπτυγμένες και η δευτεροβάθμια επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στις αναπτυσσόμενες.

Εφαρμόζοντας το υπόδειγμα Mankiw-Romer-Weil (M-R-W) για να ερευνηθεί την επίδραση της εκπαίδευσης στην Ιταλία κατά τα έτη 1950-2004, η Villa (2005) πήρε σαν μεταβλητές τα ποσοστά εγγραφών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και τις δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση σαν ποσοστό το ΑΕΠ. Διαπίστωσε ότι η τριτοβάθμια επιδρά θετικά στην οικονομική μεγέθυνση και ακολουθεί η δευτεροβάθμια, αλλά η πρωτοβάθμια δεν επιδρά καθόλου. Τέλος οι δαπάνες για την εκπαίδευση, επηρεάζουν με θετικό και στατιστικά σημαντικό τρόπο.

Άλλες μελέτες, εστίασαν στη διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση με τη χρήση μεταβλητών που εκφράζουν την ποιότητα και όχι την ποσότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μια από αυτές είναι του Barro (1991) ο οποίος χρησιμοποίησε μεταβλητές και για την ποσότητα (μέσα χρόνια εκπαίδευσης) και για την ποιότητα (δοκιμασίες κυρίως στα μαθηματικά) σε δείγμα που προερχόταν από 43 χώρες για τα έτη 1965-1995. Το συμπέρασμα από την έρευνα είναι ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει σημαντικότερη θετική επίδραση από ότι η ποσότητα.

Ανάλογα τα αποτελέσματα από την έρευνα των Hanushek & Kimko (2000) που κατέληξαν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει πολύ μεγάλη θετική επίδραση στην αύξηση του κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε 31 χώρες από τις οποίες προήλθαν τα δεδο-

μένα των ετών 1960-1990. Η μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε ήταν τα αποτελέσματα από διεθνή τεστ στα μαθηματικά.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Jamison, et. al. (2007). Σε αυτή την έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της ποιότητας την εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση, για κάθε δεκαετία της περιόδου 1960-2000 με δεδομένα από 45 χώρες. Χρησιμοποιώντας την μεθοδολογία των Hanushek & Kimko (2000) και με ποιοτική μεταβλητή της εκπαίδευσης τα αποτελέσματα των μαθητών σε διεθνή τεστ μαθηματικών, διαπίστωσαν θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση.

Οι Caramanis & Ioannides (1980) με τη χρήση της μεθοδολογίας του Denison (1962) ερεύνησαν τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση της Ελληνικής οικονομίας για τα έτη 1961-1971. Χωρίς να συμπεριλαμβάνεται ο ο αγροτικός τομέας στο ΑΕΠ, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση προσδιορίστηκε μεταξύ του 3% και του 5%. Με τη συνεκτίμηση του αγροτικού τομέα στο ΑΕΠ, κυμαίνεται μεταξύ του 1% και 2%.

Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας (1985) χρησιμοποιώντας στοιχεία από τους προϋπολογισμούς των νοικοκυριών για το έτος 1977, διαπίστωσαν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική μεγέθυνση με ποσοστό της τάξης του 2%.

Ο Δημάκος (1996) για τις δεκαετίες 1971-1981 και 1981-1991 χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία του Denison (1962) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για την πρώτη περίοδο 1971-1981 το ποσοστό συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση ήταν 3.1% ενώ για την επόμενη δεκαετία υπήρξε μια μεγάλη αύξηση με αποτέλεσμα να φτάσει στο 11,3%.

Οι Αστερίου και Αργιομιργιαννάκης (2001) χρησιμοποιώντας το υπόδειγμα του Lucas (1988) μελέτησαν την επίδραση των εγγραφών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και των δημοσίων δαπανών για την παιδεία στην οικονομική μεγέθυνση στην Ελλάδα. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τα έτη 1960-1994. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι υπάρχει μια μακροχρόνια θετική σχέση μεταξύ του ΑΕΠ και κάθε μεταβλητής σχετικής με την εκπαίδευση η οποία χρησιμοποιήθηκε στο υπόδειγμα.

Η Χατζηδήμα (2002) χρησιμοποιώντας δεδομένα από την περίοδο 1974-2000, και το μακροοικονομική υπόδειγμα του Mincer (1974) κατέληξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ΑΕΠ και εκπαίδευσης με τον εκτιμώμενο συντελεστή στο 0,14.

Οι Μπένος και Καραγιάννης (2009) διερευνώντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση στις περιφέρειες της Ελλάδας για τα έτη 1981-2003 χρησιμοποίησαν το νεοκλασικό υπόδειγμα M-R-W (1992). Χρησιμοποίησαν ως μεταβλητές για το ανθρώπινο κεφάλαιο τα ποσοστά εγγραφών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επίσης το ποσοστό μαθητών προς καθηγητές. Διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια θετική επίπτωση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση τόσο εντονότερα όσο περισσότερο αναπτυγμένη ήταν η περιοχή. Δηλαδή η επίδραση ήταν μεγαλύτερη στις αναπτυγμένες και μικρότερη στις φτωχές περιφέρειες.

Οι Τσαμαδιάς και Πρόντζας (2012) διερεύνησαν τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση της Ελλάδας για τα έτη 1960 έως και 2000. χρησιμοποιώντας το υπόδειγμα M-R-W (1992) κατέληξαν ότι υπήρχε θετική συσχέτιση της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης.

Από την άλλη, ο Πέγκας (2012) χρησιμοποιώντας το υπόδειγμα του Lucas(1988) και για την περίοδο 1981-2009 χρησιμοποιώντας ως μεταβλητή τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης των εργαζομένων στην Ελλάδα, έδειξε ότι δεν υπάρχει μακροχρόνια σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού αποθέματος και της οικονομικής μεγέθυνσης. Στη βραχυχρόνια περίοδο το εκπαιδευτικό απόθεμα είχε αρνητική αλλά μη στατιστικά σημαντική επίπτωση στην οικονομική μεγέθυνση.

Σε πολλές μελέτες στον Ελλαδικό χώρο που αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τα ευρήματα δείχνουν ότι σε σχέση με άλλες χώρες, η απόδοση των επενδύσεων στην εκπαίδευση ήταν θετική αλλά πολύ μικρή (Λαμπρόπουλος και Ψαχαρόπουλος, 1990; Χαντζηδήμα, 1998, Μαγουλά και Ψαχαρόπουλος, 1999; Τσαμαδιάς, 2002, 2000; Πατρινός, 1995; Ψαχαρόπουλος, 2009, κ.ά.).

Από την επισκόπηση των εμπειρικών μελετών, συνάγεται η διαπίστωση ότι κατά κανόνα η εκπαίδευση είχε θετική στατιστικά σημαντική επίδραση στην οικονο-

μική μεγέθυνση. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι ισχύει γενικά και για τα τρία επίπεδα εκπαίδευσης. Ωστόσο ο βαθμός επίδρασης μεταβάλλεται σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης της χώρας. Έτσι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να είναι πιο σημαντική για την οικονομική μεγέθυνση στις υπανάπτυκτες χώρες, η δευτεροβάθμια στις αναπτυσσόμενες και στις αναπτυγμένες και η τριτοβάθμια τέλος, φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο σε χώρες που είναι αναπτυγμένες.

Η παραπάνω γενική διαπίστωση για τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση προκύπτει στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που ήταν ποσοτικές ανεξάρτητα από τη μέθοδο που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων και ανεξάρτητα από τα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη. Προκύπτει δε καθολικά σε εκείνες τις έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν μεταβλητή η οποία προσέγγιζε και την ποιότητα της εκπαίδευσης / ανθρώπινου κεφαλαίου.

4. Στην Ελλάδα

4.1. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι έλληνες διέσωσαν τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους μέσω μιας μεγάλης ζήτησης για εκπαίδευση (Nassiakou, 1981). Από την επανάσταση του 1821 και μετά, η βασική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια δωρεάν. Βασικό εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτέλεσε το θέμα της γλώσσας (δημοτική ή καθαρεύουσα) (Papanoutsos, 1978), μετά την επίλυση του οποίου, το βασικότερο εκπαιδευτικό πρόβλημα, φαίνεται να άπτεται περισσότερο των οικονομικών της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1993, 1995).

Την ευθύνη για τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε κάθε τομέα, υπηρεσία και βαθμίδα καθώς επίσης την ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής έχει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τη δεκαετία του '60 επικράτησε η άποψη ότι και το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να προσαρμοστεί στις οικονομικές ανάγκες (Πεσμαζόγλου, 1987) και έγιναν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδρύθηκε η Επιτροπή για την Παιδεία το 1957 με σκοπό να καταθέτει προτάσεις πολιτικής για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Δημαράς, 1990; Μπουζάκης, 1995). Ακόμα ιδρύθηκε το Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (Κ.Ε.Π.Ε.) που στοχεύει στην εκπόνηση μελετών για την οικονομική ανάπτυξη (Καζαμίας, 1983).

Πόρισμα της Επιτροπής για την Παιδεία, το οποίο κατεδείκνυε την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στα πρακτικά προβλήματα των πολιτών και τη στροφή προς την τεχνικόεπαγγελματική εκπαίδευση (Ζολώτας, 1959), οδήγησε στην ψήφιση του Ν. 3971/1959.

Με το Ν. 4379/1964 η δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες έγινε δικαίωμα των πολιτών. Επίσης με τον ίδιο Νόμο η Δημοτική γλώσσα έγινε η επίσημη γλώσσα του κράτους και η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτάθηκε στα εννέα έτη. Όμως ο νόμος 4379/1964 δεν εφαρμόστηκε (Μπουζάκης, 1991) καθώς καταλύθηκε το δημο-

κρατικό πολίτευμα στις 21-4-1967 και επιβλήθηκε το δικτατορικό καθεστώς. Τότε ιδρύθηκαν τα Κ.Α.Τ.Ε. (Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης) και καθιερώθηκε η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση με τα Διατάγματα 580 και 652 και τα δυο του έτους 1970. Η ίδρυση των Κ.Α.Τ.Ε. στόχευε στη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τη βιομηχανία και τη γεωργία (Καρμας, 1986).

Οι στόχοι που θα προωθούσε ο Ν. 4379/1964 επανήλθαν στο προσκήνιο μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 (Καζαμιάς, 1995). Την επόμενη χρονιά της πτώσης της δικτατορίας, ψηφίστηκε το νέο Σύνταγμα της Ελλάδας που καθιέρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση εννέα ετών, τη δωρεάν εκπαίδευση όλων των βαθμίδων και επισημοποίησε τη δημοτική γλώσσα (άρθρο 16 του Συντάγματος 1975). Επίσης με το νέο Σύνταγμα τέθηκε ως βασικός στόχος η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, αναγνωρίστηκε η αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου και γενικότερα οι άξονες της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου κατά την οποία η εκπαίδευση είναι μια σημαντική παραγωγική επένδυση (Φραγκουδάκη, 1985).

Ακολούθησε ο Ν. 576/1977 για τη μεταρρύθμιση της μέσης και ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τα Κ.Α.Τ.Ε. μετονομάστηκαν σε Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως).

Από το έτος 1981 οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, άλλαξαν μορφή, ονομάστηκαν Πανελλήνιες Εξετάσεις και διεξάγονταν σύμφωνα με το Νόμο 1035/1980 στη Β' και Γ' Τάξη του Λυκείου, σε προκαθορισμένη ύλη, ανεξαρτήτως της σχολής στην οποία επιθυμούσαν να εισαχθούν οι υποψήφιοι.

Με το Π.Δ. 297/1982 καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα καθώς επίσης με το Ν. 1304/1982 καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Λύκεια. Με το Ν. 1351/1983 καθιερώθηκαν οι δέσμες σαν εισαγωγικό σύστημα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σημαντική μεταρρυθμιστική ενέργεια είναι η ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματική Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) (Νόμος 2009/1992). Αξιοσημείωτη ενέργεια είναι η θέσπιση εξετάσεων για την πρόσληψη εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ν. 2525/1997). Είναι ο ίδιος νόμος με τον οποίο

καταργήθηκε το σύστημα των δεσμών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από το έτος 1983 θεσπίστηκε διαφορετικός τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν. 1351/83). Οι εξετάσεις εισαγωγής ονομάστηκαν Γενικές, δημιουργήθηκαν δέσμες διαφορετικών μαθημάτων και αντίστοιχων σχολών.

Το 1983 δύο έτη μετά την αποδοχή της Ελλάδας ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.), με το Ν. 1404 τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. εξελίχθηκαν σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.).

Ο νόμος 1351/83 ίσχυσε μέχρι το 1988 οπότε και ψηφίστηκε ο νόμος 1771/88 με τον οποίο τροποποιήθηκε ο τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εισήχθηκε η απαίτηση της συγκέντρωσης της βαθμολογικής βάσης στο βασικό μάθημα της δέσμης, ρύθμιση η οποία καταργήθηκε με την εγκύκλιο Β3/159/8.1.91 του υπουργού Παιδείας.

Οι μετέπειτα διεθνείς κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές οδήγησαν στον στόχο της αύξησης των επενδύσεων στην εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθεί η Οικονομική ανάπτυξη (European Commission, 1995). Το ίδιο έτος συστάθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) και με το Ν. 2327/1995 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).

Το 1998 στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Αρσένη (Νόμος 2525/1997), προβλεπόταν ενίσχυση της γενικής παιδείας και εξέταση όλων των μαθημάτων σε πανελλαδικές εξετάσεις για τη Β' και τη Γ' Λυκείου από τα αποτελέσματα των οποίων θα εισάγονταν οι μαθητές στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το μέτρο ίσχυσε το 1999 για τη Β' Λυκείου και το 2000 για τη Γ' Λυκείου.

Στη συνέχεια και συγκεκριμένα το 2001 ο υπουργός Παιδείας Π. Ευθυμίου μείωσε τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα σε 9 για τη Β' Λυκείου και 9 ή 10. Τα υπόλοιπα πέντε εξετάζονταν ενδοσχολικά.

Η επόμενη μεταρρύθμιση έγινε στη διάρκεια της θητείας της Μαριέττας Γιαννάκου (2004 - 2007) η οποία κατήργησε τις πανελλαδικές εξετάσεις στη Β' Λυκεί-

ου, ενώ από την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές της Γ' Λυκείου θα εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις σε έξι μαθήματα αντί των εννέα στα οποία εξετάζονταν ως σήμερα. Ταυτόχρονα εισήχθη και το βαθμολογικό όριο του δέκα (με άριστα το 20) στον βαθμό πρόσβασης για εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Καθιερώθηκε η οικονομική αυτοτέλεια των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ν. 3374/2005). Με τον ίδιο νόμο εισήχθη η αξιολόγηση στα Πανεπιστήμια και ιδρύθηκε το Διεθνές Πανεπιστήμιο.

Το 2008 αναθεωρήθηκε το Σύνταγμα με το Ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 (Η' Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων). Το άρθρο 16 ορίζει μεταξύ άλλων ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της Εθνικής και Θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», «Τα έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να είναι λιγότερα από εννέα», «Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση».

Το 2010 επί υπουργίας Άννας Διαμαντοπούλου (Ν.3848/10) καταργείται το βαθμολογικό πλαφόν του 10, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να εισάγονται και πάλι φοιτητές στα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα με λιγότερα από 10.000 μόρια.

Το 2013 ο υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος (Ν. 4186/13) θεσπίζει την Τράπεζα Θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις, αρχής γενομένης από τους μαθητές της Α' Λυκείου. Οι εξετάσεις πραγματοποιούνται κατά 50% μέσω κλήρωσης από την Τράπεζα θεμάτων. Υπήρξαν αντιδράσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς που ζητούσαν να εφαρμοστεί το μέτρο πιλοτικά και στη συνέχεια να γίνουν οι αναγκαίες βελτιώσεις. Σύμφωνα με το ισχύον σύστημα, ο βαθμός της Α' Λυκείου θα προσμετρηθεί στον γενικό βαθμό πρόσβασης για τα τμήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης από το 2015 - 2016.

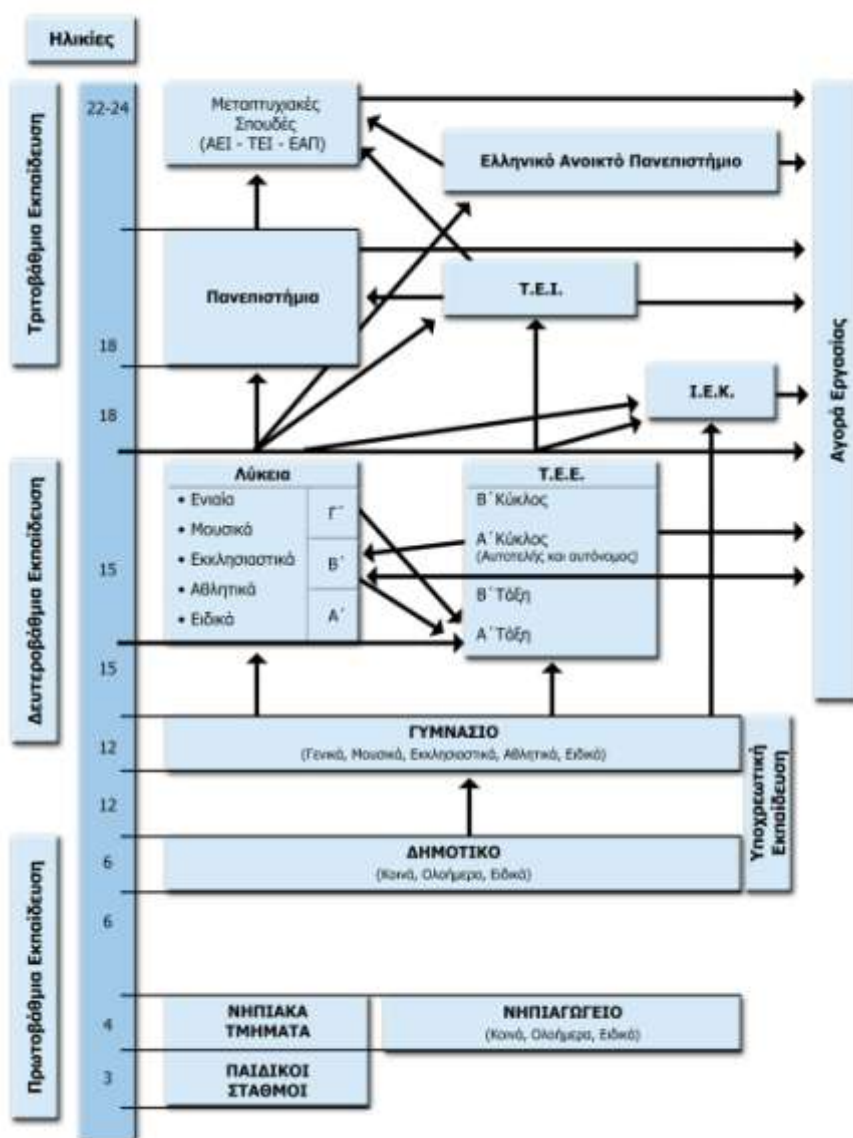
Έτσι μετά από εισαγωγικές εξετάσεις πανελλαδικού επιπέδου (Πανελλαδικές Εξετάσεις), σύμφωνα με την επίδοση, τις προτιμήσεις και το σύστημα που ισχύει

από το 2000 μέχρι και σήμερα, επιτυγχάνεται η εισαγωγή των φοιτητών στα Α.Ε.Ι. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) που ιδρύθηκε με το Ν. 2083/1992, η εισαγωγή γίνεται μετά από κλήρωση.

Πηγή www.yperph.gr

Σχήμα 6 Η Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος



Σήμερα η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δεκαετής καθώς είναι υποχρεωτική η φοίτηση για ένα έτος στο νηπιαγωγείο, έξι στο δημοτικό και τρία στο γυμνάσιο,

βάσει του Νόμου 3518/2006. Για τον έχοντα την επιμέλεια ανηλίκου μαθητή που παραλείπει την εγγραφή αλλά και την ευθύνη της εποπτείας σε ότι σχετίζεται με τη φοίτησή του, προβλέπονται κυρώσεις σύμφωνα με τον Ποινικό Κώδικα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν με εξαίρεση μερικά από τα μεταπτυχιακά προγράμματα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (άρθρο 16 παράγραφος 5 του Συντάγματος της Ελλάδας) είναι τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης η οποία αποτελείται από τον Πανεπιστημιακό Τομέα που περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια και τα Πολυτεχνεία καθώς επίσης και την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Περιλαμβάνει ακόμη και τον Τεχνολογικό Τομέα στον οποίο εντάσσονται τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.) (Ν. 2916/2001) και η Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.).

Η εκπαίδευση σύμφωνα με το Ν. 3879/2010 στην Ελλάδα, διακρίνεται σε Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη.

Η Τυπική παρέχεται από Δημόσιους και Ιδιωτικούς φορείς του Εκπαιδευτικού Συστήματος, έχει καθορισμένη διάρκεια σπουδών και οδηγεί σε επίσημο Τίτλο Σπουδών μετά την ολοκλήρωση αυτών. Συμπεριλαμβάνεται η Γενική και η Επαγγελματική. Η μη Τυπική Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει εκείνες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες από άλλους φορείς, πλην του Τυπικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Η Άτυπη Εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που δεν εντάσσεται στην Τυπική Εκπαίδευση. Εδώ μπορούν να αναφερθούν τα Φροντιστήρια, τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα, (Καρμάς, 1995; Σαΐτη, 2000).

4.1.1. Στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην Ελλάδα

Από στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (Τομέας Στατιστικής της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1981-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009) προκύπτει ότι τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης των ανέργων είναι περισσότερα από τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης των εργαζόμενων, αλλά με την

πάροδο των χρόνων παρατηρείται σύγκλιση και το 2009 σχεδόν ταυτίζονται. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα, όπως επίσης και ότι οι εξερχόμενοι από την αγορά εργασίας είχαν σε μέσο όρο χαμηλό εκπαιδευτικό απόθεμα σε σχέση με τους εισερχόμενους στην αγορά εργασίας την περίοδο 1981-2009 (Τσαμαδιάς, 2000; Καραμεσίνη, 2003).

Το εκπαιδευτικό απόθεμα / απόθεμα ανθρωπίνου κεφαλαίου μιας κοινωνίας / οικονομίας, εκφράζεται με το μέσο όρο των ετών εκπαίδευσης (Lin, 2003). Η αύξηση του αποθέματος ανθρωπίνου κεφαλαίου αυξάνει και την παραγωγικότητα της εργασίας και αποτελεί μοχλό τεχνολογικής προόδου (OECD, 2004).

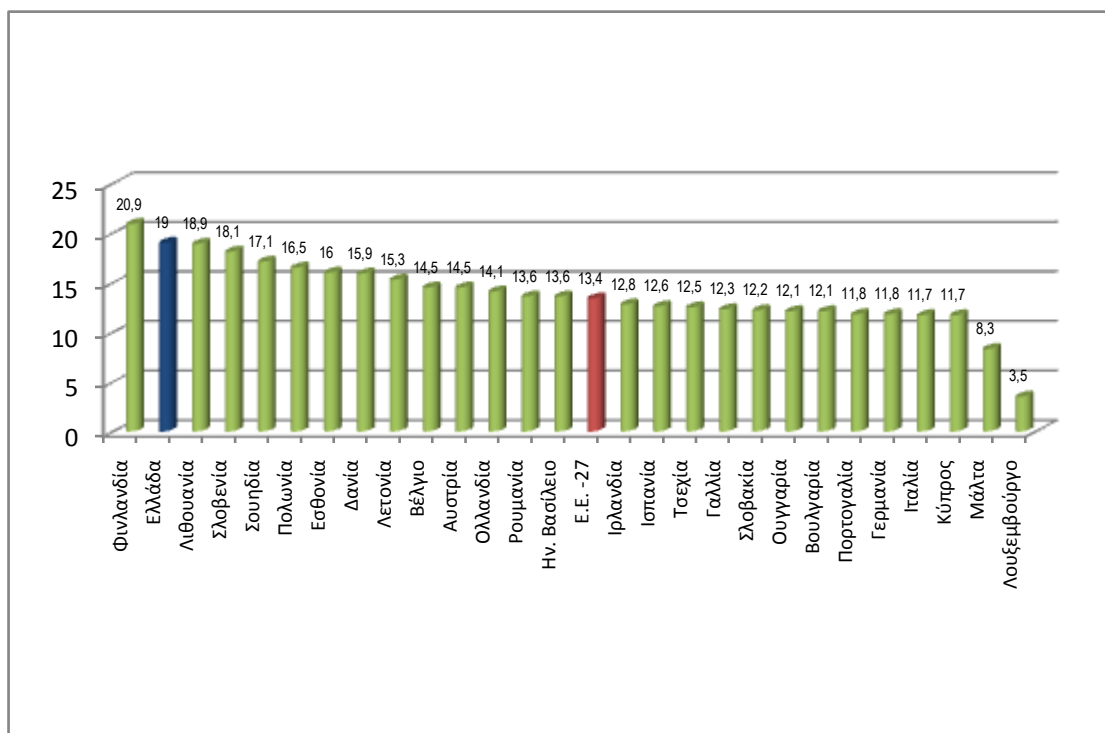
Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν έχει προσαρμοστεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της οικονομίας. Η Ελλάδα το 2014, όπως συμβαίνει από το 2007, κατείχε την πρώτη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 στους άνεργους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης (Σκάγιαννης, 2008; OECD, 2011; ΕΛ.ΣΤΑΤ. 2014). Συγκεκριμένα, για το έτος 2014, το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας παρατηρήθηκε σε όσους έχουν ολοκληρώσει μερικές τάξεις Δημοτικού (43,3%) και ακολουθούν (34,8%) τα άτομα που δεν έχουν λάβει καθόλου εκπαίδευση. Το χαμηλότερο ποσοστό παρατηρείται σε κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (13,4%) και στους πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (19,0%). (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2014)

4.1.1.1. Πλήθος φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση ως ποσοστό επί του πληθυσμού της ομάδας των ηλικιών 18-39 ετών

Στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται οι φοιτητικός πληθυσμός της ανώτατης εκπαίδευσης ως ποσοστό του πληθυσμού από 18-39 ετών στις χώρες της ΕΕ των 27. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του διαγράμματος, η Ελλάδα κατέχει τη δεύτερη θέση με ποσοστό 19%, ποσοστό που είναι πάνω από το μέσο όρο της ΕΕ-27 κατά 5,6%. Ωστόσο έντονες ανησυχίες εκφράζονται καθώς στην περίπτωση που συνεχιστεί η μεγάλη αύξηση των εισαγόμενων στα Τμήματα των ΑΕΙ, ιδιαίτερα με τις ελλείψεις προσωπικού και υποδομών, θα προκληθεί υποβάθμιση της ποιότητας

των σπουδών ή και αδυναμία διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό καταγράφεται στην ετήσια έκθεση 2013-2014 της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση 2013-2014.

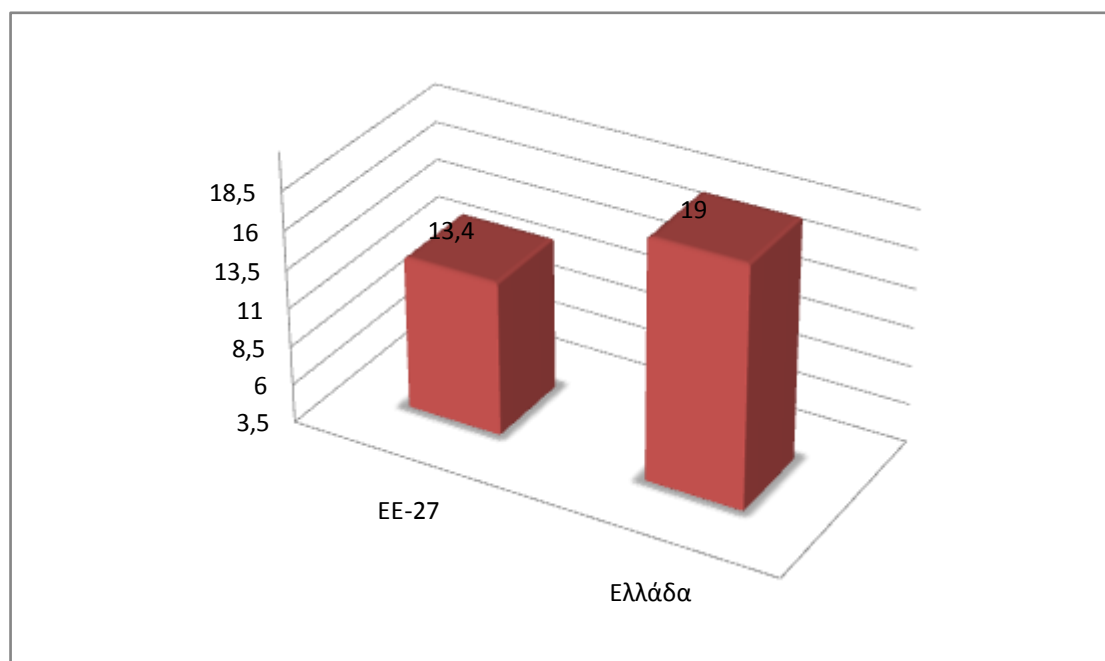
Σχήμα 7 Σύγκριση χωρών ΕΕ – 27 το 2010



Πηγή: Eurostat – UOE

Επεξεργασία: Μαρία Κολλάρα

Σχήμα 8 Ποσοστό συμμετοχής ατόμων 18-39 ετών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Πηγή: Eurostat – ΥΟΕ

Επεξεργασία: Μαρία Κολλάρα

4.2. Η εκπαίδευση με αριθμούς

Σύμφωνα με έρευνα σε χώρες της Ευρώπης που είναι μέλη του ΟΟΣΑ στις ηλικίες είκοσι πέντε μέχρι και εξήντα τεσσάρων ετών το ποσοστό που έχει αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο από εξήντα τοις εκατό. Στις περισσότερες χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα παρατηρείται ανοδική τάση όσον αφορά στους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία. Χώρες στις οποίες δεν παρατηρείται αυτό το φαινόμενο αποτελούν μειοψηφία και σε αυτές ανήκουν οι: Βραζιλία, ΗΠΑ, Γερμανία, Τουρκία, Εσθονία.

Στην Ελλάδα, όπως περίπου συμβαίνει κατά μέσο όρο στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ και της ΕΕ των 19 (OECD, 2007), τα στοιχεία δείχνουν ότι εργαζόμενοι από τους αποφοίτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ποσοστό που ανέρχεται στο

58%, ενώ για την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται στο 70% και 82%. (OECD, 2007)

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για το εργατικό δυναμικό των ετών 2006, 2007, η ανεργία στην Ελλάδα για την κατηγορία ατόμων που δεν έχουν φοιτήσει σε σχολείο ανέρχεται σε 8%, για απόφοιτους ανώτερης τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης ανέρχεται σε 9,8% και για αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το ποσοστό ανέρχεται σε 8,5%. Σε κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου το ποσοστό ανεργίας είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν κατέχουν διδακτορικό τίτλο. Τέλος, το χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας μετρήθηκε σε απόφοιτους τριτοβάθμιου ιδρύματος με το ποσοστό να ανέρχεται σε 6,8% αλλά και από την άλλη πλευρά, με το ποσοστό να ανέρχεται σε 6,2% για την κατηγορία του πληθυσμού που έχει αποφοιτήσει και σε 5,6% για την κατηγορία του πληθυσμού που έχει απλά φοιτήσει και δεν κατάφερε να αποφοιτήσει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά αυτά είναι κατά μέσο όρο, ενώ κατά κανόνα στις γυναίκες το ποσοστό ανεργίας είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών. (ΕΛ.ΣΤΑΤ. Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, τρίτο Τρίμηνο 2006, τρίτο Τρίμηνο 2007)

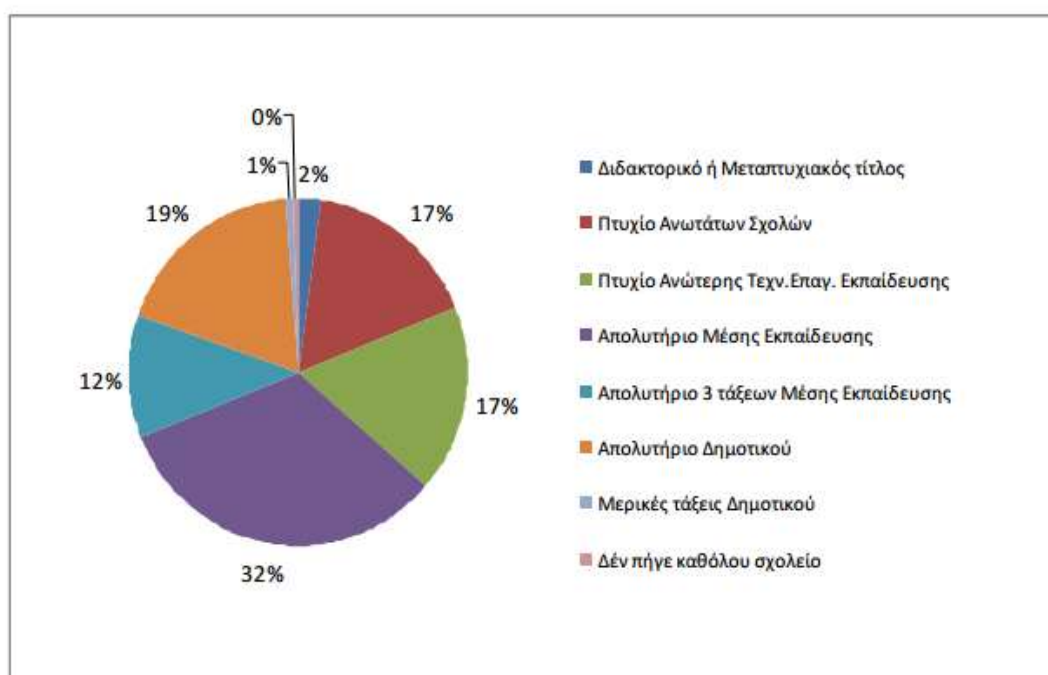
4.2.1. Εμπειρικά δεδομένα για οικονομικές ανισότητες στην Ελλάδα που οφείλονται στην εκπαίδευση - Ελληνική βιβλιογραφία

Χρησιμοποιώντας στοιχεία από έρευνες με βάση τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς που έκανε η ΕΛ.ΣΤΑΤ. για τις περιόδους 1^{ος} έως 12^{ος} του 1974, 11^{ος} 1981 έως 10^{ος} του 1982, 11^{ος} του 1987 έως 10^{ος} του 1988, 10^{ος} του 1993 έως 9^{ος} του 1994 και 10^{ος} του 1998 έως 9^{ος} του 1999. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αμοιβές κατά μέσο όρο αυξάνονται όσο αυξάνεται και μάλιστα τόσο περισσότερο όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο. Η αύξηση των αποδοχών είναι μεγαλύτερη την πρώτη πενταετία του εργασιακού βίου. Με την πάροδο των ετών, το πλεονέκτημα των πτυχιούχων έναντι των αποφοίτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας φαίνεται να φθίνει, αλλά το έτος 1999 παρατηρήθηκαν στοιχεία ανάκαμψης. (Κανελλόπουλος et al, 2003).

Έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση μισθολογικών στοιχείων της ΕΛ.ΣΤΑΤ από το έτος 1977 και με βάση την τεχνική της πολλαπλής παλινδρόμησης κατέδειξε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και η εκπαίδευση του πατέρα έχουν θετική συσχέτιση με την μελλοντική απόδοση της εκπαίδευσης. (Patrinos, 1995)

Από άλλη έρευνα, πιο πρόσφατη, προέκυψε ότι μεταξύ των εργαζομένων γυναικών με μεταλυκειακή εκπαίδευση ή τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τριτοβάθμια με μεταπτυχιακή εκπαίδευση κατά μέσο όρο, ο μισθός των γυναικών είναι περίπου το 83% του μισθού των ανδρών. Το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ των γυναικών με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γίνεται 79%. Προκύπτει δηλαδή ότι η εκπαίδευση συντελεί στη μείωση των μισθολογικών διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών. (Παπαπέτρου, 2007) Η παραπάνω έρευνα στηρίχθηκε σε στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ. και αφορούσε σε εισοδήματα του έτους 2003.

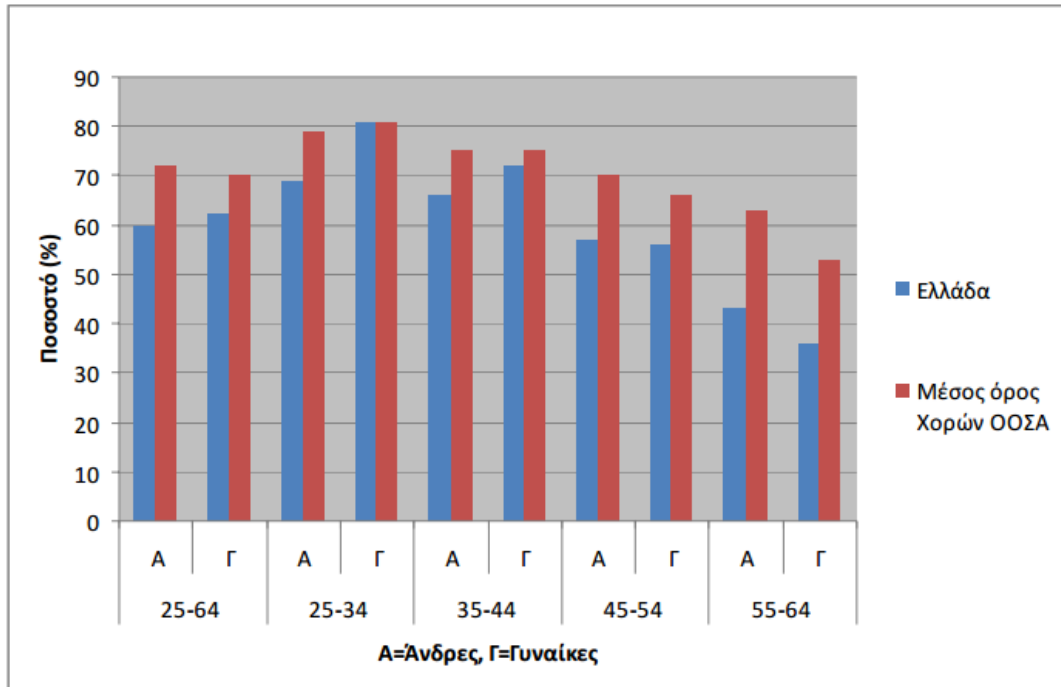
Σχήμα 9: Συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό ανά επίπεδο εκπαίδευσης



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010.

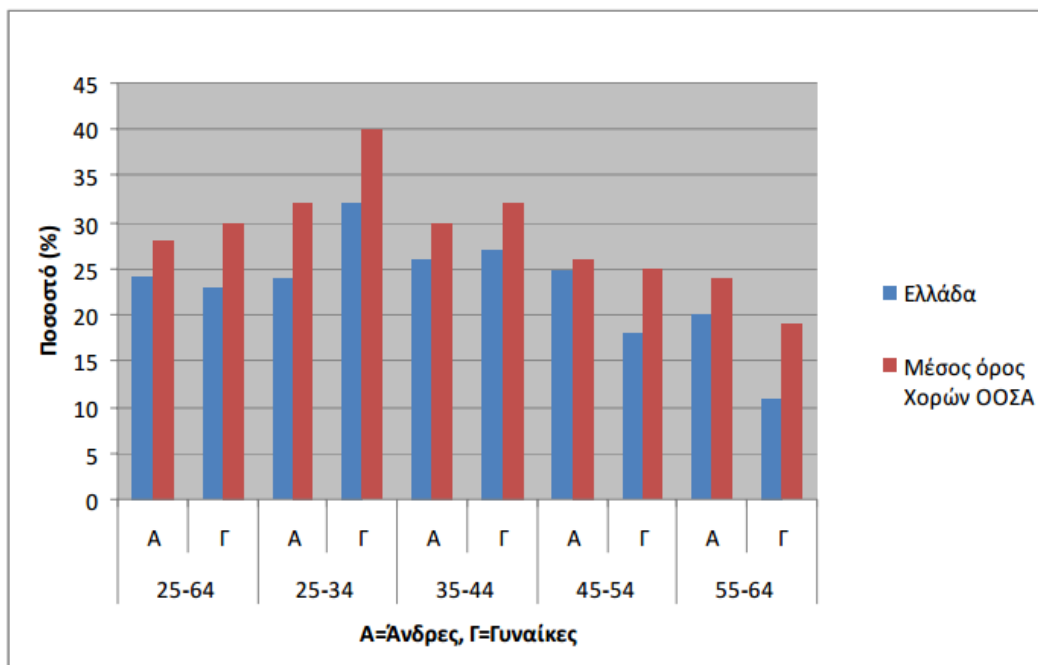
Η χώρα μας παρουσιάζει ανοδική τάση στο μορφωτικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια όπως φαίνεται στο σχήμα 5 και το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς παρουσιάζαμε ως χώρα υστέρηση σε σχέση με το μέσο όρο των 29 χωρών – μελών του ΟΟΣΑ. Η τάση αυτή είναι πιο δυναμική για τις γυναίκες. Την ίδια παρατήρηση σχετικά με την αύξηση των αποφοίτων τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος μπορούμε να κάνουμε από το Σχήμα 6 με ποσοστό για τις γυναίκες τριπλάσιο στην ηλικιακή κατηγορία «25-34» συγκριτικά με αυτό της κατηγορίας «55-64». Επίσης ανοδική βέβαια είναι και η τάση για το ποσοστό των ανδρών στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Υπάρχει επομένως μεγαλύτερη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές. Παρά τη θετική εξέλιξη, ωστόσο, το ποσοστό στην Ελλάδα σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ παραμένει ιδιαίτερα χαμηλό.

Σχήμα 10: Ποσοστό πληθυσμού με απολυτήριο λυκείου ανά ηλικιακή ομάδα και φύλο (2008)



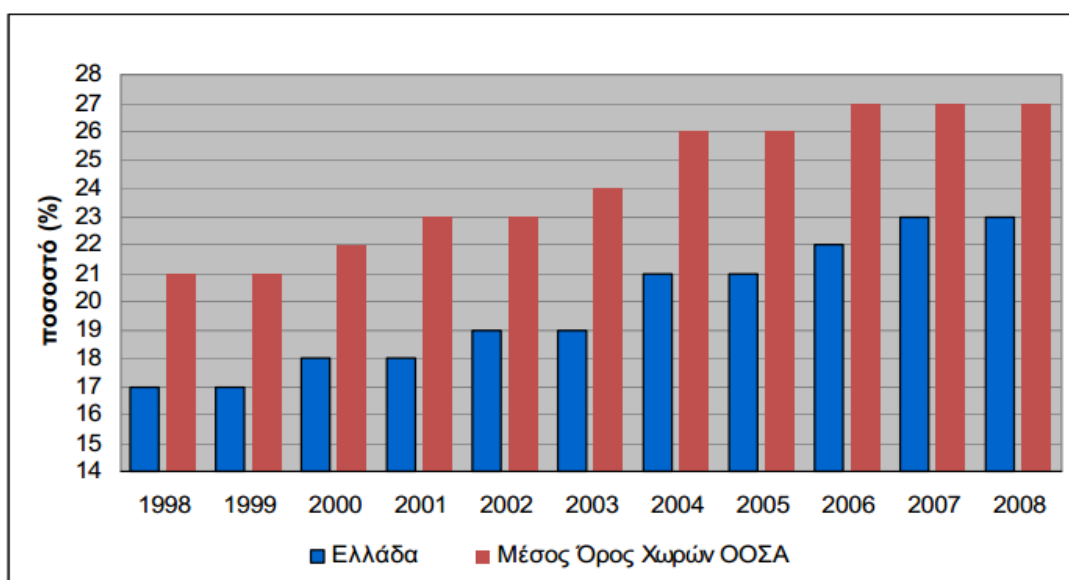
Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., Education at a glance, 2010

Σχήμα 11 : Ποσοστό πληθυσμού με ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών ανά ηλικιακή ομάδα και φύλο (2008)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., Education at a glance, 2010

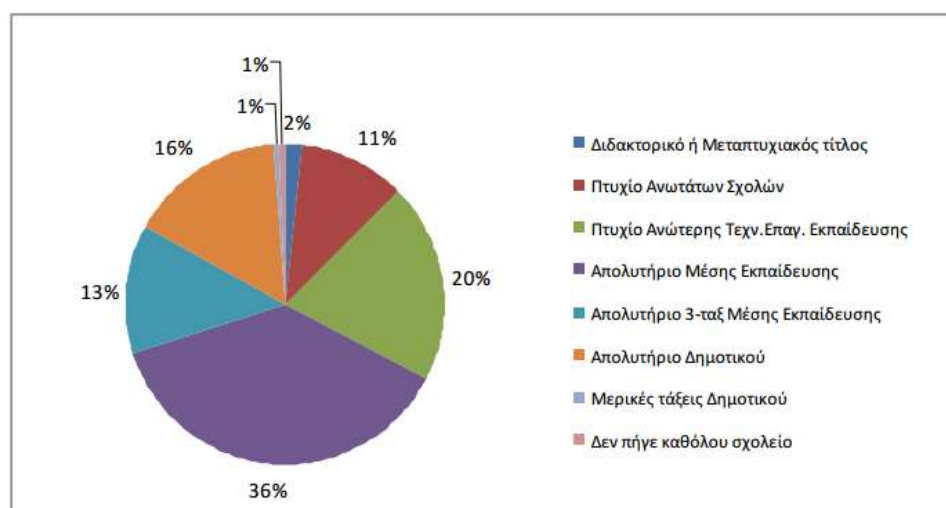
Σχήμα 12: Η εξέλιξη των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τις ηλικιακές ομάδες 25-64 (1998-2008)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., Education at a glance, 2010

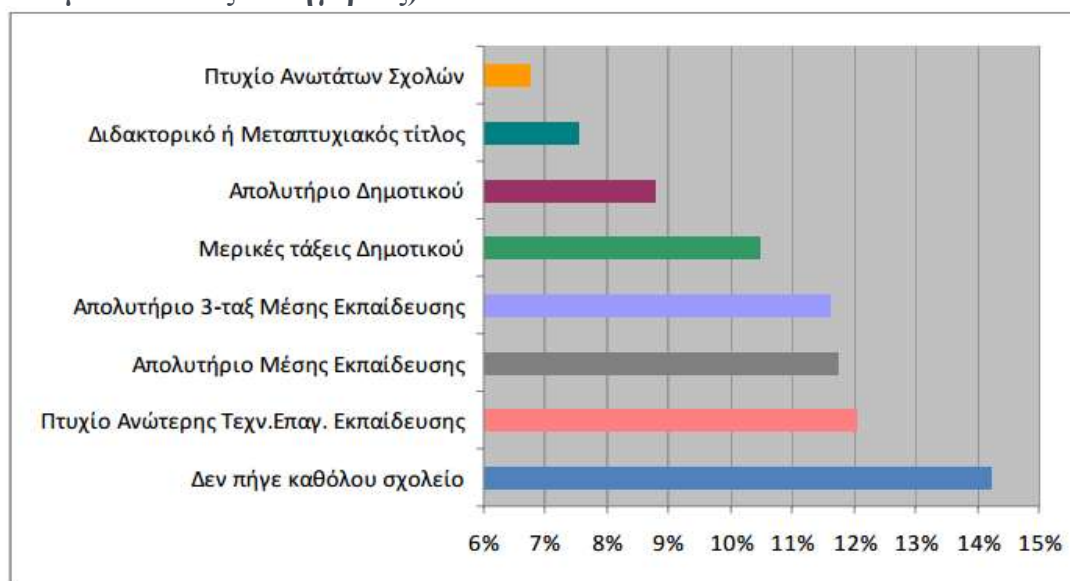
Από το Σχήμα 8 φαίνεται το ποσοστό ανέργων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και από το Σχήμα 9 το αντίστοιχο ποσοστό μέσα στην κάθε κατηγορία. Όσο μειώνεται το επίπεδο σπουδών όπως προκύπτει από τα διαγράμματα, αυξάνεται το ποσοστό ανεργίας και στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται να μην υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα ανεργίας αντίθετα από ότι φαίνεται σε όλες σχεδόν τις υπόλοιπες κατηγορίες. Εξαιρέση αποτελούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών όπου το ποσοστό ανεργίας είναι αυξημένο σε σχέση με τους αποφοίτους ανώτατης σχολής που δεν κατέχουν τέτοιο τίτλο.

Σχήμα 13: Συμμετοχή στο ποσοστό ανεργίας ανά επίπεδο εκπαίδευσης



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010

Σχήμα 14: Ποσοστό ανεργίας ανά επίπεδο εκπαίδευσης (% εργατικού δυναμικού ίδιας κατηγορίας)

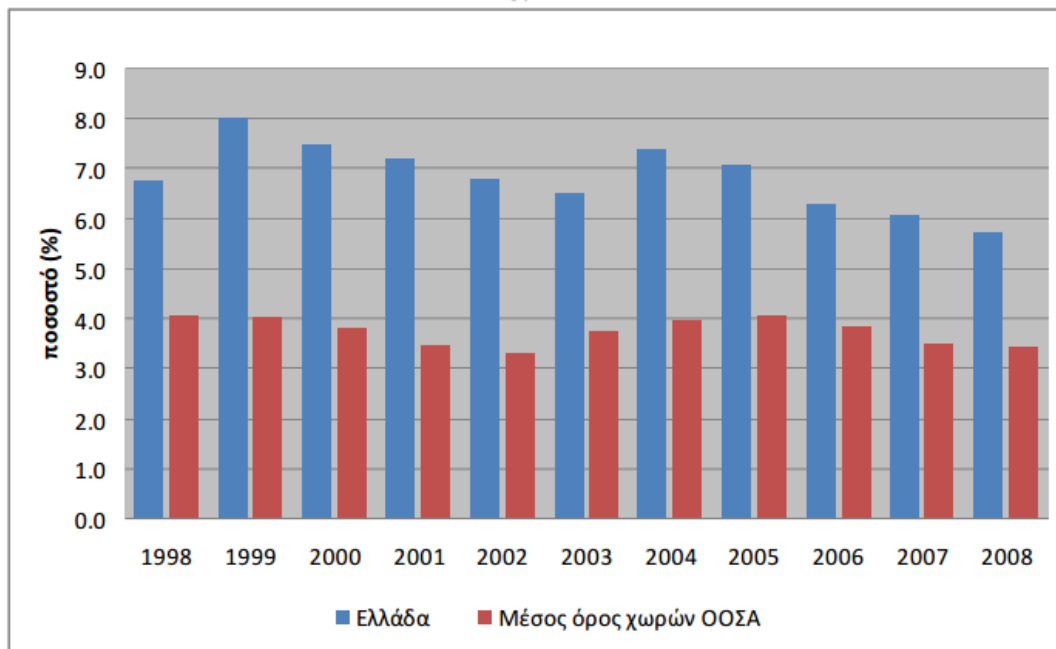


Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010

Στο Σχήμα 10 φαίνεται η εξέλιξη του δείκτη ανεργίας για τη δεκαετία 1998-2008 στη χώρα μας και στις χώρες του ΟΟΣΑ κατά μέσο όρο μεταξύ των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται στασιμότητα στο δείκτη συνολικά για τις χώρες του ΟΟΣΑ και την Ελλάδα σε μακροχρόνιο επίπεδο.

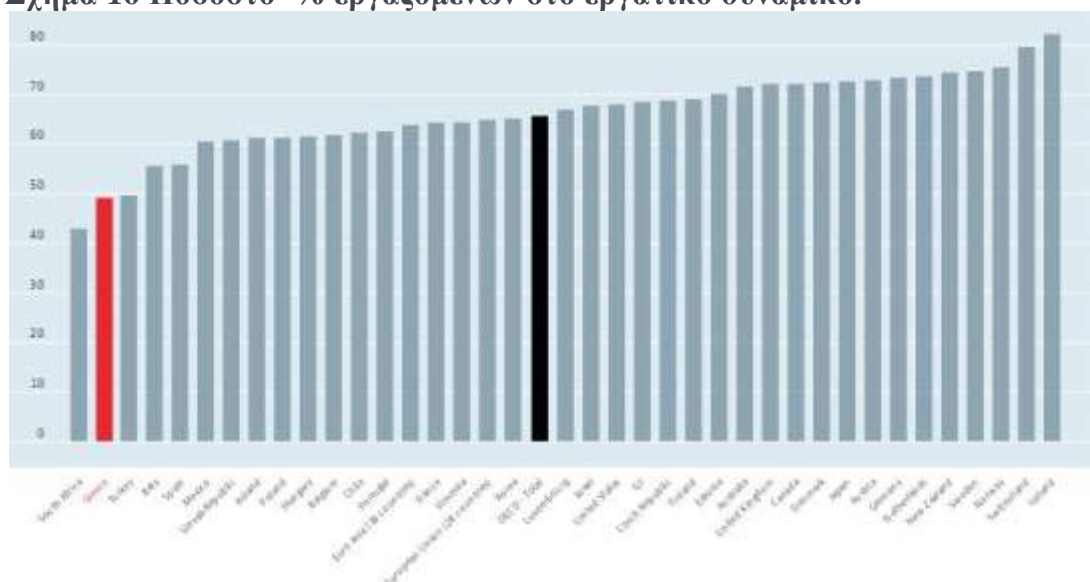
Το ανθρώπινο κεφάλαιο φαίνεται να συσχετίζεται αρνητικά με την ανεργία καθώς οι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης παρουσιάζουν πτωτική τάση στο δείκτη ανεργίας ανάλογα βέβαια σε κάθε περίπτωση με τη ζήτηση στην αγορά εργασίας και την προσφορά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού.

Σχήμα 15: Η εξέλιξη του δείκτη ανεργίας στους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (1998-2008)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., Education at a glance, 2010

Σχήμα 16 Ποσοστό % εργαζόμενων στο εργατικό δυναμικό.



Πηγή: OECD Indicators 2013

4.3. Οι Δημόσιες Δαπάνες

4.3.1. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση

Οι κύριες πηγές χρηματοδότησης της εκπαίδευσης είναι ο Κρατικός Προϋπολογισμός, το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων και οι ιδιωτικές δαπάνες. Ο Κρατικός Προϋπολογισμός καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών για την παιδεία (μισθοδοσία, έξοδα σχολικών μονάδων, βιβλία, διατροφή και διαμονή φοιτητών, υποτροφίες, εξοπλισμό και υλικά διδασκαλίας κλπ).

Το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων κυρίως έχει να καλύψει τις δαπάνες παγίου κεφαλαίου, δηλαδή αγορά ακινήτων, κατασκευή κτιρίων και συντήρησή τους, καθώς και την αγορά και τη συντήρηση του εξοπλισμού των εργαστηρίων. Επίσης μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων καλύπτονται δαπάνες προετοιμασίας και δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στηρίζεται το ερευνητικό επιστημονικό έργο.

Η έρευνα και η ανάπτυξη που συνδέονται άμεσα με την τριτοβάθμια, κυρίως, εκπαίδευση αποτελούν βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας. Έχει τεθεί ως στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από τη στρατηγική της Λισσαβόνας, η διάθεση του 3% του ΑΕΠ στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης (Eurostat, 2012).

Η Ελλάδα όμως και σε αυτόν τον τομέα κατέχει μια από τις τελευταίες θέσεις, τόσο ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ του οποίου οι χώρες δαπανούν 2.3% (OECD, 2011), όσο και ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 27 που δαπανούν κατά μέσο όρο 1.86% (Eurostat ,2008), με ποσοστό ιδιωτικών και δημοσίων δαπανών συνολικά, που το 2009 ανέρχεται στο 0.58% του ΑΕΠ (OECD, 2009).

Πίνακας 5 Κρατικές δαπάνες για εκπαίδευση (% Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος)

Χώρα	1980	1997
Γερμανία	-	4.8
Μεγ. Βρετανία	5.6	5.3
Γαλλία	5.0	6.0
Ισπανία	2.3	5.0
Πορτογαλία	3.8	5.8
Ελλάδα	2.0	3.1

Πηγή: World Bank (World Development Report 2000/2001)

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως το ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος που αφιερώνεται για την παιδεία, κυμαίνεται γύρω στο 5% με 65 εξαιρούμενης της Ελλάδας, στην οποία είναι σημαντικά χαμηλότερο (3.1%).

Οι ιδιώτες κύρια δαπανούν για την παροχή διδακτικού έργου τόσο σε ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε φροντιστήρια για τη διδασκαλία π.χ. ξένων γλωσσών, καλλιτεχνικών, αλλά και την πρόσθετη στήριξη με τη διδασκαλία των μαθημάτων που παράλληλα διδάσκονται στο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό).

Πίνακας 1. Δημόσιες Δαπάνες για την Εκπαίδευση ως Ποσοστό του ΑΕΠ

Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Δαπάνες	3.2%	2.7%	3.1%	4.1%	3.3%	4.4%

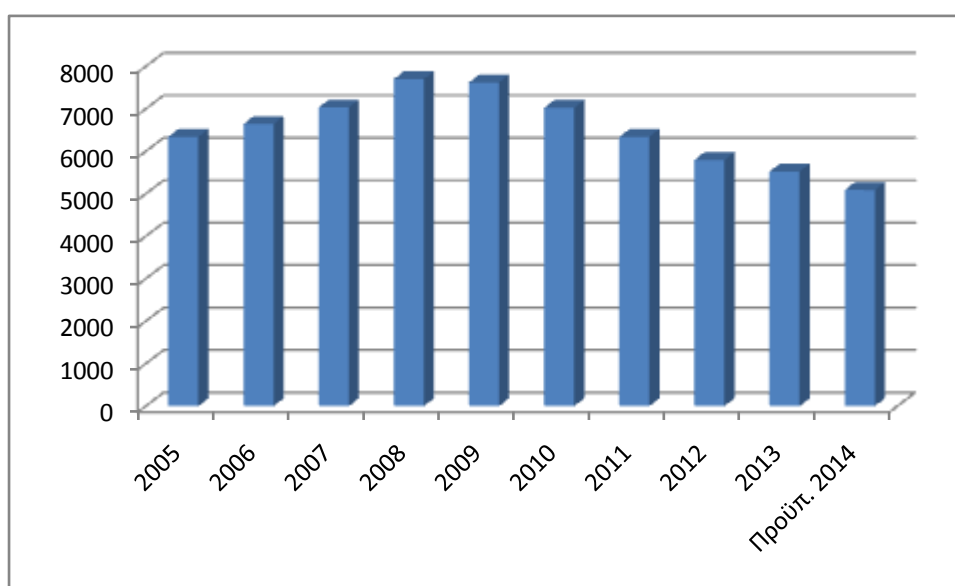
Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή – Τομέας Εθνικοί Λογαριασμοί για την περίοδο 1960-2009

Οι χώρες του ΟΟΣΑ κατά μέσο όρο δαπανούν για την εκπαίδευση ποσοστό 6,2% του ΑΕΠ και το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι 5,9% (OECD, 2012). Η χώρα μας κατέχει στον τομέα αυτό μια από τις τελευταίες

θέσεις τόσο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, όσο και μεταξύ των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

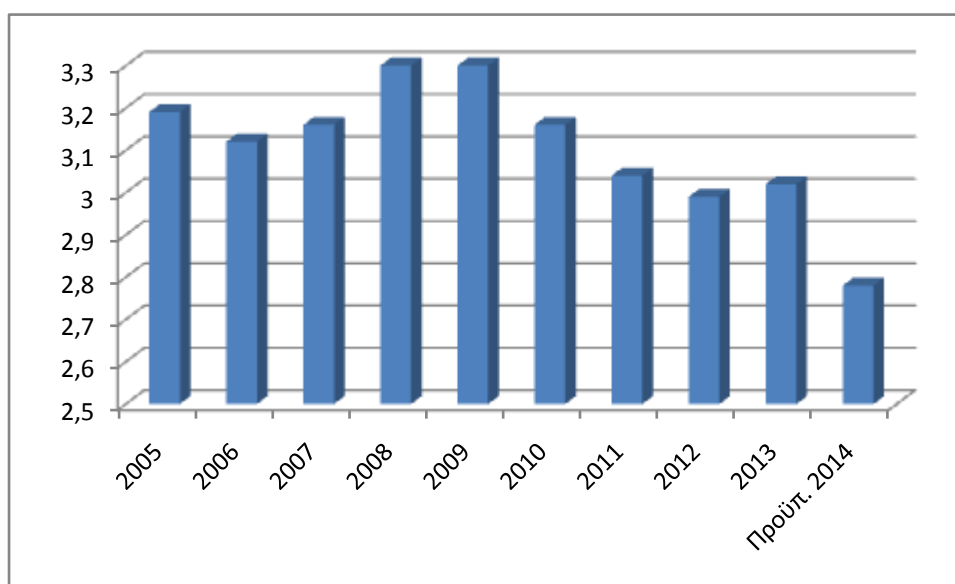
Στα διαγράμματα που ακολουθούν φαίνεται η διαχρονική εξέλιξη των πληρωμένων Δημοσίων Δαπανών για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη σχετική έκδοση της ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2013) για τα βασικά μεγέθη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, κατά τα έτη 2012-2013.

Σχήμα 17 Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες για την εκπαίδευση την περίοδο 2005-2013 (προϋπολογισμός για το 2014) Ποσά σε εκ. ευρώ



Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Κρατικού Προϋπολογισμού 2007 – 2014 – Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες Επεξεργασία: Μαρία Κολλάρα

Σχήμα 18 Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες για την εκπαίδευση την περίοδο 2005-2013 (προϋπολογισμός για το 2014) ως % ετήσιου ΑΕΠ



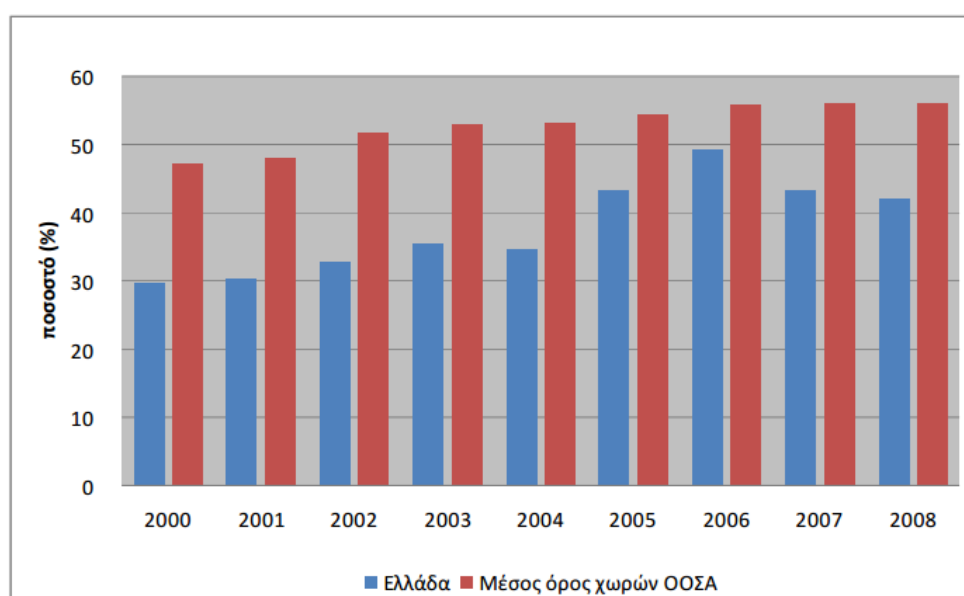
Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Κρατικού Προϋπολογισμού 2007 – 2014 – Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες Επεξεργασία: Μαρία Κολλάρα

Σύμφωνα με τη μελέτη της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας (Eurostat, 2013) του έτους 2013 «Δαπάνες γενικής Κυβέρνησης για την εκπαίδευση το 2011 (% του ΑΕΠ) στις χώρες ΕΕ-27», οι συνολικές δημόσιες δαπάνες για Εκπαίδευση στην Ελλάδα το έτος 2011, με ποσοστό 4,08% ποσοστό το οποίο είναι σημαντικά μικρότερο από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο της Ευρώπης των 27 που ανέρχεται στο 5,34% αλλά και της Ευρωζώνης το οποίο ανέρχεται στο 5,02%.

Σε μελέτη της Eurydice (2013) η οποία αποτελεί το δίκτυο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το οποίο παρέχει τις αναλύσεις και τις πληροφορίες εκείνες που αφορούν στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, **«μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, περίπου οι μισές Ευρωπαϊκές χώρες μείωσαν τον προϋπολογισμό τους που διατίθεται για την εκπαίδευση, κατά το 2011 και το 2012».** Σύμφωνα με την ίδια μελέτη για το έτος 2012 **«η πιο μεγάλη μείωση των εκπαιδευτικών δαπανών πραγματοποιήθηκε στις περιπτώσεις της Κύπρου, της Ελλάδας, της Λετονίας, της Λιθουανίας και του Ην. Βασιλείου».**

Δεδομένης επομένως της μείωσης στην Ελλάδα των δημοσίων δαπανών για την Ανώτατη Εκπαίδευση το έτος 2012 κατά 25% σε σχέση με το προηγούμενο έτος 2011, οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση ανέρχονται στο 0,73% του ΑΕΠ για το έτος 2012 μειωμένες κατά πολύ σε σχέση με το έτος 2011 κατά το οποίο αποτελούσαν το 0,91% του ΑΕΠ. (Α.ΔΙ.Π., 2014)

Σχήμα 19: Η εξέλιξη στο ποσοστό εισόδου στην ανώτατη εκπαίδευση (2000-2008)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., Education at a glance, 2010

5. Εμπειρική Ανάλυση

5.1. Δομή της Έρευνας

5.1.1. Σκοπός και στόχοι - χρησιμότητα

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας θα επιχειρήσουμε τη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών με σκοπό την συμβολή αυτής της εργασίας στο θέμα που μελετάται. Η ερευνητική αναφορά αποτελεί μια μελέτη που δεν έχει διεξαχθεί προηγούμενα και μπορεί να καλύψει ένα μικρό κενό στις υπάρχουσες γνώσεις. Μπορεί επίσης να παράσχει πρόσθετες πληροφορίες για την επιβεβαίωση ή ενδεχομένως τη διάψευση αποτελεσμάτων προηγούμενων μελετών. Θα έχει ενδιαφέρον να αναδειχτούν παράμετροι και πρακτικές που επηρεάζουν τις αποδόσεις των εργαζομένων τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη, τη διάχυση της γνώσης τους, την ανάπτυξη της επιχείρησης – υπηρεσίας στην οποία εργάζονται.

Η συνεισφορά λοιπόν της εμπειρικής μελέτης φιλοδοξούμε να είναι απαντήσεις στο ερευνητικό ζήτημα που τίθεται και πληροφορίες για τόπους και άτομα που δεν έχουν μελετηθεί. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με τη θετική οικονομική αξία – συμβολή της εκπαίδευσης στα άτομα και την κοινωνία. Πιο αναλυτικά στα άτομα και τις επιχειρήσεις στις οποίες εργάζονται τα άτομα αυτά και μέσω αυτού στην ευρύτερη κοινωνία. Σκοπός μας δηλαδή είναι η διερεύνηση των οικονομικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, όπως το θέμα αναδείχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, βάσει των αναφερόμενων στην διεθνή βιβλιογραφία της οποίας έγινε η επισκόπηση.

5.2. Συγκέντρωση δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιούμε τις Διευθύνσεις Διοικητικού – Οικονομικού της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα αφορούν στο σύνολο των εργαζομένων των Διευθύνσεων και των Τμημάτων που υπάγονται σε αυτές, στις Περιφερειακές Ενότητες Αρκαδίας, Αργολίδας, Κορινθίας, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Ερωτώμενοι είναι οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Διοι-

κητικού – Οικονομικού των Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

5.2.1. Αρμοδιότητες των ερωτώμενων

Τα άρθρα 11 και 13 του Οργανισμού της Περιφέρειας Πελοποννήσου στα οποία ορίζονται οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διοίκησης της Περιφερειακής Ενότητας Αρκαδίας (Π.Δ. 131/2010) και των Διευθύνσεων Διοικητικού – Οικονομικού των Περιφερειακών Ενοτήτων Αργολίδας, Κορινθίας, Λακωνίας και Μεσσηνίας.

5.2.1.1. Άρθρο 11 Διάρθρωση – Αρμοδιότητες Διεύθυνσης Διοίκησης

1. Οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διοίκησης ανάγονται ιδίως στη διοικητική υποστήριξη των υπηρεσιών της Περιφέρειας, στη συνδρομή των οργάνων των υπηρεσιών αυτών για την εκπλήρωση των στόχων τους και της αποστολής τους, στην επεξεργασία στοιχείων για την εκτίμηση των αναγκών των υπηρεσιών σε προσωπικό, στη διαχείριση όλων των θεμάτων διοίκησης προσωπικού, καθώς και στα θέματα σχετικά με τη διενέργεια των εκλογών και τέλος στην εύρυθμη λειτουργία των συλλογικών οργάνων της Περιφέρειας.

2. Η Διεύθυνση Διοίκησης απαρτίζεται από τα ακόλουθα τμήματα:

- α. Τμήμα Προσωπικού
- β. Τμήμα Συλλογικών Οργάνων
- γ. Τμήμα Γραμματείας

3. Ειδικότερα, οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διοίκησης κατανέμονται στα υπαγόμενα σε αυτή τμήματα ως εξής:

α. Το Τμήμα Προσωπικού είναι αρμόδιο ιδίως για όλα τα θέματα που άπτονται της υπηρεσιακής κατάστασης όλου του προσωπικού της Περιφέρειας και εκδίδει τις σχετικές πράξεις για το προσωπικό αυτό, για τις οποίες απαιτείται γνώμη συλλογικού οργάνου, καθώς και όλες τις ατομικές πράξεις που αφορούν το προσωπικό της περιφερειακής ενότητας Αρκαδίας.

β. Το Τμήμα Συλλογικών Οργάνων είναι αρμόδιο ιδίως για την υποστήριξη των συλλογικών οργάνων διοίκησης της Περιφέρειας και την τήρηση μητρώου και αρχείου των πράξεών τους.

γ. Στο Τμήμα Γραμματείας οργανώνεται, ταξινομείται και τηρείται το κεντρικό πρωτόκολλο, καθώς και το φυσικό και ηλεκτρονικό αρχείο των υπηρεσιών της Περιφέρειας, πλην των υπηρεσιών που έχουν ιδιαίτερο τμήμα γραμματείας. Το Τμήμα Γραμματείας είναι αρμόδιο για τη διακίνηση της αλληλογραφίας της Περιφέρειας, την επικύρωση αντιγράφων και φωτοαντιγράφων σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τη βεβαίωση του γνησίου της υπογραφής, καθώς και για τη χορήγηση της επισήμειωσης της Σύμβασης της Χάγης σε έγγραφα των υπηρεσιών της Περιφέρειας.

5.2.1.2. Άρθρο 13 Διάρθρωση – Αρμοδιότητες Διευθύνσεων Διοικητικού-Οικονομικού Περιφερειακών Ενοτήτων

1. Οι αρμοδιότητες των Διευθύνσεων Διοικητικού-Οικονομικού των Περιφερειακών Ενοτήτων Αργολίδας, Κορινθίας, Μεσσηνίας, Λακωνίας, ανάγονται ιδίως στη συνδρομή των οργάνων των υπηρεσιών των περιφερειακών ενοτήτων για την εκπλήρωση των στόχων τους και της αποστολής τους, στην τήρηση του προσωπικού μητρώου των υπαλλήλων των υπηρεσιών κάθε περιφερειακής ενότητας, στην έκδοση πιστοποιητικών υπηρεσιακών μεταβολών του προσωπικού αυτού, στην έκδοση οποιασδήποτε ατομικής πράξης για το προσωπικό αυτό εκτός εκείνων για τις οποίες απαιτείται γνώμη συλλογικού οργάνου και οι οποίες εκδίδονται από τη Διεύθυνση Διοίκησης στην έδρα της Περιφέρειας, στην άσκηση αρμοδιοτήτων σχετικά με τη διενέργεια των εκλογών, στην καταγραφή, αξιοποίηση και προστασία της περιουσίας της περιφερειακής ενότητας, στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων δημιουργίας και απόκτησης εσόδων, στην πληρωμή κάθε είδους δαπάνης και στη λογιστική και ταμειακή διαχείριση, στην εκκαθάριση της μισθοδοσίας και των πάσης φύσεως αποδοχών του προσωπικού, στην εκτέλεση του προγράμματος προμηθειών, εργασιών και υπηρεσιών που αφορούν στην περιφερειακή ενότητα και εντός των ορίων που θέτει ο προϋπολογισμός της Περιφέρειας, καθώς και στην τήρηση των απαιτούμενων αρχείων, βιβλίων και στοιχείων.

2. Τις Διευθύνσεις Διοικητικού-Οικονομικού των ως άνω περιφερειακών ενοτήτων απαρτίζουν τα ακόλουθα τμήματα:

- α. Τμήμα Προσωπικού και Μισθοδοσίας
- β. Τμήμα Λογιστικής Διαχείρισης
- γ. Τμήμα Ταμειακής Υπηρεσίας
- δ. Τμήμα Προμηθειών
- ε. Τμήμα Γραμματείας

3. Οι αρμοδιότητες των Διευθύνσεων Διοικητικού-Οικονομικού των περιφερειακών ενοτήτων της παρ. 1 του παρόντος άρθρου κατανέμονται στα υπαγόμενα σε αυτές τμήματα ως εξής:

α. Το Τμήμα Προσωπικού και Μισθοδοσίας είναι αρμόδιο ιδίως για όλα τα θέματα που άπτονται της υπηρεσιακής κατάστασης του προσωπικού της Περιφερειακής Ενότητας. Εκδίδει τις σχετικές ατομικές πράξεις για το προσωπικό αυτό, για τις οποίες δεν απαιτείται γνώμη συλλογικού οργάνου. Διενεργεί την εκκαθάριση της μισθοδοσίας και των πάσης φύσεως αποδοχών του προσωπικού της περιφερειακής ενότητας, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας. Μεριμνά για την απόδοση των ασφαλιστικών κρατήσεων, τηρεί σχετικά αρχεία και εκδίδει κάθε μορφής βεβαίωση μισθοδοσίας και μισθοδοτικών καταστάσεων και συντάσσει τα δικαιολογητικά συνταξιοδότησης.

β. Το Τμήμα Λογιστικής Διαχείρισης είναι αρμόδιο ιδίως για την εκκαθάριση και εντολή δαπανών, από της εκδόσεως της κανονιστικής πράξεως της παρ. 12 του άρθρου 268 του ν. 3852/2010 και μέχρι εκδόσεως αυτής, για τη συγκέντρωση και έλεγχο των δικαιολογητικών των χρηματικών ενταλμάτων πληρωμής που αφορούν στην περιφερειακή ενότητα και προώθησης αυτών στην οικεία Υπηρεσία Δημοσιονομικού Ελέγχου και εφόσον απαιτείται στα οικεία αρμόδια όργανα του Ελεγκτικού Συνεδρίου, τόσο των χρηματικών ενταλμάτων πληρωμής, όσο και των συμβάσεων που υπάγονται στον προληπτικό έλεγχο αυτού. Κατά τον ίδιο τρόπο το τμήμα αυτό είναι αρμόδιο, για την έκδοση των χρηματικών ενταλμάτων προπληρωμής και πάγιας προκαταβολής, καθώς και για την παρακολούθηση της απόδοσής τους. Μελετά και

αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες δημιουργίας και απόκτησης εσόδων από την περιφερειακή ενότητα και επιμελείται για τον έλεγχο και τη βεβαίωση των εσόδων από φόρους, τέλη, δικαιώματα, εισφορές, έσοδα από ακίνητα και άλλες πηγές και παρακολουθεί την απόδοσή τους. Επιμελείται των φορολογικών διαφορών, καθώς και της διαγραφής και επιστροφής εσόδων. Προστατεύει και διαχειρίζεται την περιουσία της περιφερειακής ενότητας και τηρεί τα προβλεπόμενα από τις κείμενες διατάξεις δικαιολογητικά, αρχεία και βιβλία.

γ. Το Τμήμα Ταμειακής Υπηρεσίας είναι αρμόδιο για τη διεξαγωγή όλων των συναφών με τη ταμειακή διαχείριση υποθέσεων της περιφερειακής ενότητας και ιδίως για τη διενέργεια των πληρωμών και της εξόφλησης των χρηματικών ενταλμάτων πληρωμής για κάθε είδους δαπάνη, για την είσπραξη όλων των εσόδων και την τήρηση αρχείων, παραστατικών και βιβλίων, που προβλέπονται από σχετικές διατάξεις περί ταμειακής διαχείρισης. Τηρεί το φυσικό ταμείο της περιφερειακής ενότητας και διενεργεί τις χρηματικές δοσοληψίες με τις τράπεζες.

δ. Το Τμήμα Προμηθειών είναι αρμόδιο ιδίως για τη διενέργεια διαγωνισμών και αναθέσεων προμηθειών, εργασιών και υπηρεσιών, που αφορούν την περιφερειακή ενότητα και εντός των ορίων που θέτει ο προϋπολογισμός της Περιφέρειας. Μεριμνά για τη στέγαση και μεταστέγαση των υπηρεσιών της περιφερειακής ενότητας και την εξασφάλιση όλων των απαραίτητων λειτουργικών υποδομών τους, συμπεριλαμβανομένων των μισθώσεων. Τηρεί Αποθήκη προμηθευόμενων ειδών και υλικών και μεριμνά για την εκποίηση άχρηστων και ακατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. ε. Στο Τμήμα Γραμματείας οργανώνεται, ταξινομείται και τηρείται το πρωτόκολλο καθώς και το φυσικό και ηλεκτρονικό αρχείο των υπηρεσιών της περιφερειακής ενότητας, πλην των υπηρεσιών οι οποίες διαθέτουν ιδιαίτερο τμήμα γραμματείας.

ε. Το Τμήμα Γραμματείας είναι αρμόδιο ιδίως για τη διακίνηση της αλληλογραφίας της περιφερειακής ενότητας, για την επικύρωση, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, αντιγράφων και φωτοαντιγράφων, οποιωνδήποτε εγγράφων ή δικαιολογητικών, τα οποία τηρούνται στο αρχείο ή επιδεικνύονται από τους συναλλασσόμε-

νους με τις υπηρεσίες της περιφερειακής ενότητας πολίτες, καθώς και για τη χορήγηση της επισημείωσης της Σύμβασης της Χάγης σε έγγραφα των υπηρεσιών της Περιφέρειας.

5.2.2. Κριτήρια επιλογής των ερωτώμενων

Η επιλογή των θεσμικών αυτών φορέων έγινε λόγω της ιδιαίτερης εμπειρίας την οποία έχουν αποκτήσει μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης των υφισταμένων τους – υπαλλήλων. Στον πληθυσμό των εργαζόμενων στις εν λόγω Υπηρεσίες της Περιφέρειας, ανήκουν άτομα με διαφορετικά έτη και επίπεδα εκπαίδευσης, πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά αντικείμενα, διαφορετικό επίπεδο εργασιακής εμπειρίας και φυσικά διαφορετικές προσωπικότητες.

Οι Διευθυντές λοιπόν έχουν προηγούμενα μπει – επανειλημμένα μάλιστα – στη διαδικασία της εκτίμησης της επίδοσης των εργαζόμενων στο πλαίσιο της αξιολόγησης και επομένως είναι ευκολότερο για αυτούς να αποδώσουν τις παρατηρήσεις τους, να κάνουν εκτιμήσεις και να μας δώσουν δεδομένα για τη συνεκτίμηση της απόδοσης του εργαζόμενου στην ανάπτυξη της επιχείρησης και ως εκ τούτου την οικονομική μεγέθυνση της Περιφέρειας.

Για την πραγματοποίηση των ατομικών συνεντεύξεων εξασφαλίστηκε ο χώρος και ο χρόνος από την ερευνήτρια κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης – πρόσκλησης συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τέθηκαν τα ερωτήματα, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και συζητήθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις αυτές οι απαντήσεις.

Ο ρυθμός της συνέντευξης ορίστηκε έτσι κάθε φορά ώστε να δημιουργείται κλίμα άνεσης και ηρεμίας για τον συνεντευξιζόμενο. Μαζί με τις ευχαριστίες, στο κλείσιμο της συνέντευξης, συζητήθηκε με τους συμμετέχοντες το επόμενο βήμα στη μελέτη.

5.3. Μεθοδολογία

5.3.1. Η ποιοτική εκδοχή της παρατήρησης

Σαν μέθοδος παρατήρησης επιλέχθηκε η ποιοτική εκδοχή αντί της ποσοτικής. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι τυπικά η ποιοτική εκδοχή της παρατήρησης περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντανάκλουν τις εμπειρίες, τα αισθήματα ή τις κρίσεις των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε μια έρευνα ενός προβλήματος ή θέματος προς διερεύνηση καθώς και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο συμμετέχουν (Ανδρούσου 2008). Βασική αρχή είναι ότι ο νους ως πηγή και δημιουργός της γνώσης και του κοινωνικού κόσμου αναδύεται ως ένας εναλλακτικός τρόπος αντίληψης και διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων (Bogdan & Biklen, 1982; Filstead, 1979)

Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής προσέγγισης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

- Ως μη δομημένη μέθοδος διαθέτει ευελιξία και ευκολία συνδυασμού με άλλες μεθόδους
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευκολία για τη μελέτη μικρών ομάδων ή συλλογικών οντοτήτων
- Παρέχει σε βάθος κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου
- Σε σχέση με μια μεθοδολογία ποσοτικού χαρακτήρα, παρέχει μειωμένη πιθανότητα να μη συμπεριληφθούν σημαντικές παράμετροι
- Επιτρέπεται η φυσική εκδήλωση της συμπεριφοράς στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό
- Δεν απαιτείται ιδιαίτερος εξοπλισμός πλην της παρουσίας του ερευνητή στο χώρο της διαδικασίας

Τα αναφερόμενα μειονεκτήματα της μεθόδου δεν μας αποθάρρυναν από τη χρησιμοποίησή της. Και συγκεκριμένα:

- *Κίνδυνος συναισθηματικής εμπλοκής.* Δεν υφίσταται γιατί ο χώρος εργασίας είναι ξένος προς τα βιώματα της ερευνήτριας και δεν θα δημιουργήσει ταύτιση
- *Απαιτήση για συνεχή προσπάθεια και παρατηρήσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα.* Δεν απαιτείται, γιατί η πολύχρονη εμπειρία των ερωτώμενων καλύπτει τις απαιτήσεις μακροχρόνιας έρευνας
- *Δεν προτιμάται για διεξαγωγή έρευνας σε μεγάλες ή πολύ ετερογενείς ομάδες.* Οι ερωτώμενοι είναι μόλις πέντε και έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (προϋπηρεσία, εκπαίδευση, διοικητικές αρμοδιότητες, θέσεις ευθύνης, κ.ά.) (Ανδρούσου 2008).

Η συνέντευξη δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μια εύκολη επιλογή ως τεχνική συλλογής δεδομένων. Φαινομενικά «εύκολες» τεχνικές που δίνουν έμφαση σε ποιοτικά δεδομένα, θεωρείται δύσκολο να χρησιμοποιηθούν σωστά. Παρέχει όμως τη δυνατότητα να παραχθεί ένα πλούσιο και πολύ διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2007).

Η συνέντευξη απαιτεί προσεκτική προετοιμασία. Διακανονισμούς για τις επισκέψεις, διασφάλιση αδειών και γενικά απαιτεί χρόνο. Η επιβεβαίωση των συμφωνιών και ο επαναπρογραμματισμός σε περιπτώσεις απρόβλεπτων συμβάντων και απουσιών, απαιτούν περισσότερο χρόνο. Ο προγραμματισμός και προϋπολογισμός του χρόνου απαιτούν μια κρίσιμη ικανότητα για μια επιτυχημένη διερεύνηση που διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες (Robson, 2007).

Ο Schutz έχει μιλήσει για τη δεδομένη πραγματικότητα ("taken for granted" reality) (Schutz, 1967) και εννοεί ακριβώς αυτό: την «υπονόμηση» των απαντήσεων των υποκειμένων από τον ερευνητή, γεγονός υποβαθμιστικό για την επιστημονική μελέτη των δεδομένων. Οι αφηγήσεις είναι αυτές που ευνοούν στη συγκρότηση του αντικειμένου της έρευνας και συνθέτουν έστω αμυδρά την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής είναι σε θέση να συγκροτήσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο και να προβεί σε συμπεράσματα, έχοντας πά-

ντοτε συνείδηση του κοινωνικού χώρου και χρόνου που δρουν οι ερωτώμενοι (Riessman, 1993).

5.3.2. Το περιεχόμενο της συνέντευξης

Στις συνεντεύξεις οι οποίες είναι προδομημένες από το συνεντευκτή (όπως συμβαίνει στην παρούσα εργασία), το περιεχόμενο το οποίο μπορεί να ετοιμαστεί εκ των προτέρων, συνίσταται

- σε ένα σύνολο μονάδων (ερωτήσεων), συχνά με εναλλακτικές, επακόλουθες μονάδες οι οποίες εξαρτώνται από τις αποκρίσεις που λαμβάνονται
- υποδείξεις για τις λεγόμενες διερευνητικές ερωτήσεις και ερωτήσεις παρότρυνσης κατά τη συζήτηση και τέλος
- μια προτεινόμενη σειρά για τις ερωτήσεις, η οποία σε μια ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να αλλάζει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Robson, 2007).

5.3.3. Η χρήση της μεθόδου της συνέντευξης για την άντληση των δεδομένων.

Η αποπλαισίωση των εμπειριών αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της επικρατούσας προσέγγισης στις συνεντεύξεις έρευνας, με κυρίαρχο ζητούμενο από τις ερευνητικές πρακτικές και μορφές που χρησιμοποιούνται, να διευκολύνονται οι προσπάθειες των ερωτώμενων ώστε να οικοδομηθεί το νόημα που πηγάζει από τις εμπειρίες τους (Mishler, 1996).

Η συνέντευξη ως μέσο συστηματικής έρευνας χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ικανή μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες. Τα ειδικά της γνωρίσματα έχουν καταστεί κύρια συστατικά ενός νέου μοντέλου και η συστηματική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί μέσω αυτής της οπτικής (Mishler, 1996).

5.3.4. Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας

Κατά τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας η αξιολόγηση δεν απαιτεί κριτήρια όπως εκείνα που χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα και θεωρούνται εκεί σημαντικά. Έτσι κριτήρια όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία από τους ποιοτικούς ερευνητές αντιμετωπίζονται ως μη πρωτεύοντα. Για το λόγο αυτό, προσανατολίζονται σε διαφορετικού τύπου χαρακτηριστικά όπως οι πλούσιες περιγραφές του κοινωνικού κόσμου και η μελέτη του σε δράση, από τον ερευνητή, ώστε ο μελετητή να «εμβραπτίζει» τα συμπεράσματά του σε αυτόν. (Denzin & Lincoln, 2005)

Δεν ενδιαφέρει τον ποιοτικό ερευνητή η αξιοπιστία με την έννοια του αν θα έπαιρνε τις ίδιες απαντήσεις σε περίπτωση που η συνέντευξη διεξαγόταν κάποια επόμενη φορά σε κάποιο διαφορετικό μέρος, όπως επίσης δεν ενδιαφέρει η εγκυρότητα με την έννοια του αν θα έπαιρνε τις «σωστές» απαντήσεις. Αντιθέτως, δίνεται σημασία ιδιαίτερη στο νόημα και τη δόμησή του, και στους συσχετισμούς που προκύπτουν από τα νοήματα των εκφράσεων. (Holstein & Gubrium, 2004)

Άλλωστε, με τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, περιορίζεται αναγκαστικά η εγκυρότητα προκειμένου να μη χαθεί το ανθρώπινο στοιχείο καθώς ένας μεγαλύτερος έλεγχος των στοιχείων της συνέντευξης, θα μείωνε αναγκαστικά την εγκυρότητα. (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Από το ερωτώμενο διεκδικούμε την αλήθεια για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και όχι το πώς θα έπρεπε να λειτουργήσει. Η αξία της συνέντευξης ως ερευνητική τεχνική έγκειται κυρίως στη διαπροσωπική συνάντηση με τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες που κάνουν τους ανθρώπους να μπορούν να γίνουν πιο προσιτοί και να αποκαλύψουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα πιστεύω τους σε σχέση με μια πιο τυπική προσέγγιση. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα εναλλακτικά κριτήρια που τίθενται στην ποιοτική έρευνα σχετίζονται με την προσωπική υπευθυνότητα, της ευλογοφάνεια, τη συναισθηματικότητα και την ηθική του να νοιάζεσαι για τον άλλο. (Denzin & Lincoln, 2005).

Άλλα επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης στις ποιοτικές έρευνες είναι η αυθεντικότητα και η αμεροληψία. (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σε αυτή την κα-

τεύθυνση η προσπάθεια που έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν να διαχειριστούμε με υπευθυνότητα και αμεροληψία τα δεδομένα τόσο κατά την επεξεργασία όσο και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Καταβλήθηκε προσπάθεια να μην γίνονται ερωτήσεις που καθοδηγούν και παράλληλα να διατυπώνονται οι ερωτήσεις με σαφή προσανατολισμό στο θέμα. Δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για την ελεύθερη και αυθεντική έκφραση των ερωτώμενων αφού ξεπεράστηκε η αγωνία για τον όγκο των δεδομένων

Απόλυτη επιδίωξη σε όλη τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν η εξαγωγή συμπερασμάτων και η θέαση της κατάστασης μέσα από την οπτική των ερωτώμενων.

5.3.5. Επεξεργασία δεδομένων

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε ένας όγκος δεδομένων που έπρεπε να οργανωθεί και να συστηματοποιηθεί. Οι σημειώσεις που λαμβάνονταν κατά τη διάρκεια της παροχής συνεντεύξεων θα έπρεπε να αναδιατυπωθούν, να οργανωθούν και να καταγραφούν σε ψηφιακή μορφή. Στόχος ήταν, εκτός από την κυριολεκτική ανάγνωση των καταγεγραμμένων, δηλαδή η ρηχή εκτίμηση των λεγόμενων των συνεντευξιασθέντων, να γίνει και μια προσπάθεια περεταίρω εμβάθυνσης στην ανάγνωσή τους, να επιχειρηθεί ερμηνευτική ανάγνωση, δηλαδή να δοθεί έμφαση στις ερμηνείες και τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων. (Mason, 2003).

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, (Βάμβουκας, 1998) δηλαδή η κωδικοποίηση και η ταξινόμησή τους σε θεματικές κατηγορίες προσεγγίστηκε επαγωγικά, δηλαδή από τις γενικές ιδέες για το ερευνώμενο και στη συνέχεια στη διαμόρφωση των κατηγοριών, μετά την επεξεργασία του υλικού (Κυριαζή, 2000).

Στην ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, επιλέχθηκε η ενσωμάτωση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, στην προσπάθεια για πιστότερη αποτύπωση καθώς οι ερμηνείες που δίνει ο ερευνητής, είναι απαραίτητο να απορρέουν από τις ερμηνείες των ερευνώμενων και στη συνέχεια να μεταφράζονται σε αυτές με τους όρους που οι ίδιοι οι ερευνώμενοι είχαν χρησιμοποιήσει. (Κυριαζή, 2000).

Η αυτούσια παράθεση τμημάτων από τα αρχικά κείμενα καθώς και η παράθεση βιβλιογραφίας σχετικής με το αντικείμενό τους, υποστηρίζει και ενισχύει τις αναλύσεις που επιχειρούνται σε ποιοτικές έρευνες. (Krippendorff, 2004)

Στο πλαίσιο του δεοντολογικού χειρισμού των ερευνητικής διαδικασίας και της δέσμευσης για ανωνυμία των ερευνώμενων και εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, δεν αναφέρονται τα ονόματα των διευθυντών καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο που θα οδηγούσε στην άρση των παραπάνω δεσμεύσεων.

Οι κατηγορίες που συστάθηκαν και διαμορφώθηκαν μετά την επεξεργασία και σύγκριση των απαντήσεων και απόψεων των ερωτηθέντων είναι οι εξής:

- α) Κριτήρια αξιολόγησης εργαζομένου
- β) Η επίδραση της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του υπαλλήλου
- γ) Η εκπαίδευση και οι ικανότητες του υπαλλήλου
- δ) Η εκπαίδευση και η βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου
- ε) Η εκπαίδευση και απολαβές του υπαλλήλου
- στ) Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του φορέα απασχόλησης

5.3.6. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Οι τρόποι με τους οποίους έχουν παρουσιαστεί γενικά οι ερευνητικές συνεντεύξεις δεν χαρακτηρίζονται για την επιστημονική τους αυστηρότητα ή λεπτομέρεια. Οι αφηγήσεις είναι πολύ ισχυρές όσον αφορά στο περιεχόμενο και την ερμηνεία του, αλλά πολύ πιο ανίσχυρες όσον αφορά στην παροχή επαρκών πληροφοριών ώστε να κριθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους.

Σχετικά με το πώς αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα της συνέντευξης, η απάντηση του Kvale (1996) είναι απλή: «Σε σχέση με τα προκαθορισμένα σχέδια, είναι πολύ αργά να ξεκινήσουμε να σκεφτόμαστε για την ανάλυση, αφού η συνέντευξη έχει πραγματοποιηθεί. Στην έρευνα ευέλικτου σχεδίου, οι συνέπειες για την ανάλυση από τη συγκέντρωση μεγάλων συνόλων δεδομένων, πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν αφοσιωθούμε στη συλλογή των δεδομένων».

Ο Kvale προτρέπει στην εστίαση:

- για το πώς θα πρέπει να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις, έτσι ώστε το νόημά τους να μπορεί να αναλυθεί με ένα συνεκτικό και δημιουργικό τρόπο
- για το πώς θα κινηθούμε ώστε να ανακαλύψουμε τι μας λένε οι συνεντεύξεις για αυτό που θέλουμε να μάθουμε και τέλος
- πώς μπορούν να βοηθήσουν οι συνεντεύξεις στο να διευρυνθούν οι γνώσεις για τα φαινόμενα που διερευνώνται

5.4. Ευρήματα – αποτελέσματα

5.4.1. Το προφίλ των αξιολογητών και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν ως αξιολογητές

Η αξιολόγηση των εργαζομένων στην οποία αναφέρονται οι ερωτηθέντες στις συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας, έχει να κάνει με τη σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης από τον προϊστάμενο για τον εργαζόμενο και πρόκειται για ποιοτική εκτίμηση – αξιολόγηση. Η διαδικασία με τον πρόσφατα ψηφισμένο Νόμο (4281/14) προβλέπει μάλιστα διαφορετική αντιμετώπιση από αυτή που είχε καθιερωθεί τα προηγούμενα χρόνια σε σχέση με την έκθεση αξιολόγησης, με κυρίαρχη μεταρρύθμιση την απαραίτητη κλιμάκωση στην αξιολόγηση και την υποχρεωτική ποσόστωση ανά κλίμακα. Επίσης, η αξιολόγηση γίνεται πλέον από έναν μόνο αξιολογητή. Ειδικότερα, επιβάλλεται το ποσοστό των άριστων εργαζομένων, - που αποτελούσε μέχρι πρότινος τη συντριπτική πλειοψηφία – να μην υπερβαίνει το 25%.

Η εμπειρία των αξιολογητών που μας παραχώρησαν συνέντευξη, είναι από οκτώ έως είκοσι έτη, εκτός ενός του οποίου η τοποθέτηση σε θέση διευθυντή έγινε προ ενός έτους, όμως αξιολογούσε υπαλλήλους ως προϊστάμενος επί οκτώ έτη.

Η αξιολόγηση σε κάθε περίπτωση γίνεται από τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης στην οποία υπηρετεί ο υπάλληλος, ανεξάρτητα από τον κλάδο, το βαθμό ή το Μισθολογικό Κλιμάκιο που ο υπάλληλος κατέχει. Έτσι, οι αξιολογητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη και οι οποίοι κατέχουν θέσεις προϊσταμένων διεύθυνσης Διοικητικού των Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Πελοποννήσου, ανήκουν

όλοι στην προηγούμενη κατηγορία, δηλαδή, αξιολογούν όλους του υπαλλήλους των Τμημάτων τους.

Η αξιολόγηση γίνεται υποχρεωτικά μια φορά το χρόνο και προβλέπει τη σύνταξη αντίστοιχης έκθεσης. Ο αριθμός των εργαζομένων που αξιολογούν, κυμαίνεται από 8 έως και 60.

5.5. Οι άξονες της έρευνας

5.5.1. α) Κριτήρια αξιολόγησης εργαζομένου

Όλοι οι αξιολογητές λειτουργώντας σύμφωνα με τα οριζόμενα από το σχετικό Προεδρικό Διάταγμα κριτήρια, λαμβάνουν υπόψη τους ως βασικό τέτοιο τη γνώση του αντικειμένου, το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα, καθώς επίσης την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου αλλά και τις διοικητικές ικανότητες και τις υπηρεσιακές σχέσεις του. Ωστόσο, από τις περιγραφές των ερωτώμενων, η γνώση του αντικειμένου φαίνεται να είναι πρωταρχικής σημασίας. Συγκεκριμένα, η Δγ2 μας είπε ότι θέτει σε προτεραιότητα το κριτήριο της γνώσης του αντικειμένου και δευτερευόντως την ταχύτητα και τη αξιοπιστία. *«με ενδιαφέρει πρωτίστως η γνώση του αντικειμένου και το να γίνονται γρήγορα και χωρίς λάθη οι εργασίες».*

Σε άλλη περίπτωση, η περιγραφή που πήραμε για το παραπάνω από την Δγ1, αφορούσε στη σημασία του συνδυασμού όλων των προηγούμενων κριτηρίων και στην ικανότητα του υπαλλήλου να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες, ώστε ανάλογα με την ανάθεση της εργασίας να μπορεί και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. *«Κάθε ένα είναι ανάλογο με τη θέση του υπαλλήλου. Έχουν όλα ισάξια σημασία γιατί όλα αυτά μεμονωμένα αλλά και από κοινού απαιτούνται για την ολοκληρωμένη ποιοτική και ποσοτική απόδοση του υπαλλήλου»* είπε.

Η αξιολογήτρια Δγ3 σε άλλη Περιφερειακή Ενότητα έθεσε σε προτεραιότητα το κριτήριο της αποτελεσματικότητας στην εύρεση των λύσεων και ιεραρχώντας τα προσόντα / χαρακτηριστικά των εργαζομένων που καλείται να αξιολογήσει, λειτούργησε με γνώμονα την ιεράρχηση που αμέσως μετά την αποτελεσματικότητα έχει τη γνώση του αντικειμένου και ακολουθεί το ενδιαφέρον και η δημιουργικότητα.

Ο αξιολογητής Δα1 μας είπε *«Από τα πέντε οριζόμενα κριτήρια, το κριτήριο «Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα» έχει τη μεγαλύτερη σημασία. Το ενδιαφέρον και η αφοσίωση στην εργασία, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών είναι βασικά απαιτούμενα για έναν αποδοτικό και αποτελεσματικό δημόσιο υπάλληλο, δεδομένου ότι η γνώση είναι κάτι που θα μπορέσει να αποκτήσει ο υπάλληλος μέσω της εργασιακής του εμπειρίας αν και εφόσον υπάρχει διάθεση και ενδιαφέρον από μέρους του.*

Τα κριτήρια ως προς τη σπουδαιότητα θα μπορούσαν να ιεραρχηθούν ως εξής: 1. Ενδιαφέρον και δημιουργικότητα 2. Γνώση Αντικειμένου 3. Αποτελεσματικότητα 4. Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά».

Τέλος, ο αξιολογητής Δα2 θέτει σαν το σημαντικότερο κριτήριο το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα. *«Αν υπάρχει ενδιαφέρον, μπορείς να πετύχεις στα πάντα».*

5.5.2. β) Η επίδραση της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του υπαλλήλου

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση των εργαζομένων φάνηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά γενική ομολογία από τους ερωτηθέντες των συνεντεύξεων. Η Δγ1 μας είπε: *«Αναμφίβολα η εκπαίδευση των εργαζομένων με την επικαιροποίηση των γνώσεών τους στο ισχύον Νομοθετικό καθεστώς και την ισχύουσα Διοικητική Πρακτική θεωρούμε ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την βέλτιστη απόδοση των εργαζομένων»*, ενώ την ίδια περίπου άποψη εκφράζουν και άλλοι ερωτώμενοι χωρίς να θεωρούν ότι αυτό είναι και το μοναδικό κριτήριο το οποίο παίζει ρόλο.

Χαρακτηριστικά η Δγ3 αναγνωρίζει ως πολύ σημαντικό – ουσιαστικό προσόν την εκπαίδευση για τον εργαζόμενο αλλά ξεκαθαρίζει πως δεν τη θεωρεί «πανάκεια» δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία διαφοροποιεί το αποτέλεσμα, επισημαίνει ότι: *«υπάρχουν παραδείγματα υπαλλήλων με πολλούς τίτλους σπουδών που όμως δεν γνωρίζουν το αντικείμενο εργασίας τους και δεν είναι καθόλου αποτελεσματικοί».*

Άλλος διευθυντής (Δα1) θεωρεί πολύ σημαντική την εκπαίδευση των εργαζόμενων, αλλά κρίνει αναγκαίο να προσδιορίσει τον όρο με την ευρεία έννοια της εκπαίδευσης δια βίου και της επιμόρφωσης, ώστε να καθίσταται αποτελεσματικός στην άσκηση των καθηκόντων του ο υπάλληλος. *«Η εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων στοχεύει στην παροχή της απαραίτητης τεχνογνωσίας για την αποτελεσματική και αποδοτική άσκηση των καθηκόντων τους. Αρχίζει από τη στιγμή της εισόδου τους στο δημόσιο και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους σε αυτό».*

Σύμφωνα με το ισχύον Νομικό καθεστώς (Νόμος 4281/14) προβλέπεται ο χαρακτηρισμός «εξαιρετική επίδοση» στην αξιολόγηση των εργαζομένων, στην περίπτωση βέβαια που η επίδοσή τους μπορεί να χαρακτηριστεί με αυτό το επίθετο και αυτό δύναται να τεκμηριώνεται από τον αξιολογητή.

Οι ερωτώμενοι στις συνεντεύξεις δεν συνδέουν απαραίτητα το χαρακτηρισμό «εξαιρετική επίδοση» με την λήψη υψηλόβαθμης εκπαίδευσης από τη μεριά των εργαζόμενων και η υψηλόβαθμη εκπαίδευση δεν συναρτάται απόλυτα με την απόδοσή τους. Ο Δα1 μας είπε: *«Η εξαιρετική επίδοση των υπαλλήλων δεν σχετίζεται απαραίτητως με το επίπεδο εκπαίδευσης των υπαλλήλων και τα αυξημένα τυπικά τους προσόντα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου υπάλληλοι κατηγορίας ΔΕ να αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί από υπαλλήλους κλάδου ΠΕ ή ακόμα και από κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών»*, η Δγ1 είπε: *«Το να έχει λάβει κάποιος εκπαίδευση, δεν συναρτάται απόλυτα με την απόδοσή του γιατί υπάλληλοι χωρίς υψηλή εκπαίδευση συμβαίνει να έχουν εξίσου εξαιρετικές αποδόσεις»* και η Δγ3 είπε: *«Αυτό συμβαίνει πολύ συχνά και στις δυο κατηγορίες. Υπάρχουν εργαζόμενοι χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση οι οποίοι όμως έχουν μεγάλη εμπειρία σε Διοικητικά θέματα και άριστη γνώση του αντικειμένου».*

5.5.3. γ) Η εκπαίδευση και οι ικανότητες του υπαλλήλου

Όλοι οι διευθυντές που ρωτήθηκαν, απάντησαν θετικά στο αν αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικό προσόν (ουσιαστικό) την εκπαίδευση. Ο Δα1 είπε: *«Η εκπαίδευση είναι ένα ουσιαστικό – τυπικό προσόν για έναν υπάλληλο»* και ο Δα2 *«Η εκπαίδευση των εργαζομένων είναι πάρα πολύ σημαντική.»* Μπορεί να μην αποτελεί σε καμία πε-

ρίπτωση την ικανή συνθήκη η εκπαίδευση του εργαζόμενου, από τις απαντήσεις και τη συζήτηση που κάναμε με τους συνεντευξιαζόμενους –αξιολογητές , φαίνεται πως σε κάθε περίπτωση έχει θετική επίδραση.

5.5.4. δ) Η εκπαίδευση και η βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου

Σαν πρώτο μέτρο βελτίωσης της απόδοσης των υπαλλήλων όλοι οι διευθυντές υιοθετούν αυτό της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης ή της παρακολούθησης σεμιναρίων. Μόνο η Δγ1 κατατάσσει την εκπαίδευση ή την επιμόρφωση δεύτερη μετά από τα κίνητρα: *«Για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου Χρησιμοποιούνται κατά σειρά: 1. Κίνητρα 2. Επιμόρφωση 3. Διάλογος – Επικοινωνία 4. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού»*. Βέβαια μπορούμε να εκτιμήσουμε αναλογιζόμενοι ότι καθώς μια θετική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με θέσεις ευθύνης και μισθολογικές απολαβές, δίνονται και τα κίνητρα στον εργαζόμενο. Η εκπαίδευση λοιπόν του δίνει τα κίνητρα για την επιδίωξη μιας θετικής αξιολόγησης, στην οποία και συμβάλλει θετικά.

Η Δγ2 μας είπε: *«Η πρότασή μου κυρίως έχει να κάνει με την επιμόρφωση του υπαλλήλου»* και η Δγ3: *«Εκπαίδευση από έμπειρους υπαλλήλους και σεμινάρια στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης όπου είναι εφικτό»*. Επίσης αρκετές απαντήσεις στην ερώτηση *«ποια θέση κατέχει η εκπαίδευση / επιμόρφωση ανάμεσα στα μέτρα βελτίωσης της απόδοσης του υπαλλήλου;»* ήταν: *«την πρώτη»*.

5.5.5. ε) Η εκπαίδευση και απολαβές του υπαλλήλου

Οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το αν η αξιολόγηση σχετίζεται και αν ναι πώς, με την εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου. Οι απαντήσεις κινήθηκαν φυσικά στο πλαίσιο της νομοθεσίας που ίσχυε μέχρι σήμερα και που δεν συνέδεε τις απολαβές με την αξιολόγηση και την απόδοση του υπαλλήλου. Πάντως σχολιάστηκε πολύ θετικά το γεγονός ότι από του χρόνου οι απολαβές θα επηρεάζονται από την αξιολόγηση καθώς αυτό θεωρείται δίκαιο, δηλαδή η επιπλέον αμοιβή στους υπαλλήλους που αξιολογούνται θετικά για την επίδοσή τους (Ν. 4281/2014).

5.5.6. στ) Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του φορέα απασχόλησης

Από τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση: *«Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προϊστάστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις ειδικές γνώσεις των εργαζομένων;»*, είναι φανερό ότι όλοι θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση. Ενδεικτικά, η Δγ1 ανέφερε ότι: *«Για τη Διεύθυνση Διοίκησης, θεωρούμε ότι η αποτελεσματικότητά της, λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων και των αρμοδιοτήτων της υπηρεσίας μας, συνδέεται με την εκπαίδευση των εργαζόμενων»*, η Δγ2: *«η εκπαίδευση των εργαζομένων, έχει θετική επίδραση στην απόδοσή τους και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της υπηρεσίας μας. Αντίστροφα, η υπηρεσία μας έχει απόλυτη ανάγκη από εκπαιδευμένους και εξειδικευμένους εργαζόμενους, οι οποίοι θα μπορούν να προσαρμόζονται και θα είναι ανοιχτοί στον εκσυγχρονισμό των μεθόδων όπως για παράδειγμα τη χρήση της πληροφορικής»*, η Δγ3 θεωρεί απολύτως απαραίτητο για την ανάπτυξη της υπηρεσίας, τη στελέχωσή της με εκπαιδευμένους εργαζόμενους. Επισημαίνει δηλαδή την απόλυτη ανάγκη της υπηρεσίας για εκπαιδευμένους εργαζόμενους στις θέσεις ευθύνης.

5.6. Παράθεση των κυριότερων σημείων μιας συνέντευξης (Δα1)

Αξιολογείτε υπαλλήλους που υπάγονται στη διεύθυνσή σας. Σε ποιους κλάδους και για ποιες ανάγκες; Θέσεις ευθύνης; Αλλαγή Μ.Κ.; Διαθεσιμότητα;

Με τις διατάξεις του Νόμου 4250/2014 τροποποιήθηκαν οι διατάξεις του π.Δ. 318/92. Πλέον θεσμοθετήθηκε και ισχύει η συγκριτική αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων. Συγκεκριμένα, εισήχθησαν ποσοστά ανά κλίμακα βαθμολόγησης για το προσωπικό των δημοσίων υπηρεσιών και των ΝΠΔΔ, που διαχρονικά βαθμολογούνται στη συντριπτική τους πλειοψηφία με άριστα. Ειδικότερα, με 9-10 βαθμολογείται έως και το 25% των υπαλλήλων, με 7-8 έως και το 60% και με 1-6 το 15%. Με τις διατάξεις αυτές εισάγεται πλέον ο θεσμός του ενός αξιολογητή, έναντι δυο που όριζαν οι διατάξεις του Π.Δ. 318/1992, καθώς και ο θεσμός του εισηγητή. Ειδικότερα, την αξιολόγηση ενεργεί αυτοτελώς ο προϊστάμενος της αμέσως υπερκείμενης οργανικής μονάδας εκείνης που υπηρετεί ο αξιολογούμενος, όταν υπάρχει, κατόπιν

γραφτής και τεκμηριωμένης εισήγησης του άμεσου προϊσταμένου του, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της έκθεσης αξιολόγησης του υπαλλήλου. Στις περιπτώσεις που δεν υφίσταται υπερκείμενη οργανική μονάδα, ο υπάλληλος αξιολογείται από τον άμεσο προϊστάμενό του χωρίς να απαιτείται εισήγηση. Διευκρινίζεται ότι ο εισηγητής δεν βαθμολογεί τον αξιολογούμενο, αλλά η εισήγησή του δύναται να λαμβάνεται υπόψη από τον αξιολογητή, χωρίς ωστόσο η εισήγηση αυτή να δεσμεύει την κρίση του. Στον πίνακα που έχω ετοιμάσει, παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα σχετικά με τον εισηγητή και τον αξιολογητή, ανάλογα με την οργανική μονάδα στην οποία είναι τοποθετημένος ο αξιολογούμενος.

ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΣ	ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ
Υπάλληλος τοποθετημένος σε Αυτοτελή Οργανική Μονάδα, π.χ. Αυτοτελές Τμήμα υπαγόμενο στη Γενική Διεύθυνση	Προϊστάμενος Αυτοτελούς Οργανικής Μονάδας π.χ. Προϊστάμενος Αυτοτελούς Τμήματος	Προϊστάμενος όπου υπάγεται η Αυτοτελής Οργανική Μονάδα, π.χ. Προϊστάμενος Γενικής Διεύθυνσης
Υπάλληλος τοποθετημένος σε Αυτοτελή Οργανική Μονάδα, π.χ. Αυτοτελές Τμήμα υπαγόμενο απευθείας στον Υπουργό	-	Προϊστάμενος Αυτοτελούς Οργανικής Μονάδας π.χ. Προϊστάμενος Αυτοτελούς Τμήματος
Προϊστάμενος Αυτοτελούς Οργανικής Μονάδας π.χ. Τμήματος που υπάγεται απευθείας σε Γενική Διεύθυνση	Δεν απαιτείται, εκτός και αν άλλως προβλέπεται σύμφωνα με τις οικείες Οργανικές Διατάξεις	Προϊστάμενος στον οποίο υπάγεται η Αυτοτελής Οργανική Μονάδα, π.χ. Προϊστάμενος Γενικής Διεύθυνσης
Προϊστάμενοι Οργανικών Μονάδων που υπάγονται σε Υπουργό/Υφυπουργό	-	Υπουργός/Υφυπουργός*
Προϊστάμενοι Οργανικών Μονάδων που υπάγονται σε Γενικό/Ειδικό Γραμματέα, Μονομελές Όργανο Διοίκησης κλπ	-	Γενικός/Ειδικός Γραμματέας, Μονομελές Όργανο Διοίκησης κλπ

Από τα ανωτέρω οριζόμενα γίνεται σαφές ότι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης είναι υποχρεωτική και γίνεται κατ' έτος. Ο Προϊστάμενος κάθε Δ/νσης Διοικητικού είναι ο αξιολογητής όλων των υπαλλήλων που υπηρετούν στα Τμήματα της Διεύθυνσής του, ανεξάρτητα από κλάδο, βαθμό ή Μ.Κ. που αυτοί κατέχουν.

Συντάσσετε εκθέσεις και αιτιολογείτε / τεκμηριώνετε την ποσοτική αξιολόγηση;

Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται από τους αρμόδιους αξιολογητές αποκλειστικά εντός του πρώτου τριμήνου κάθε έτους και το αργότερο έως την 31^η Μαρτίου για τους υπαλλήλους όλων των κατηγοριών, κατόπιν έκδοσης της απόφασης τον Ιανουάριο κάθε έτους από το αρμόδιο όργανο κατά τα οριζόμενα στο άρθρο.

Πόσο συχνά γίνεται η αξιολόγηση στους εργαζόμενους;

Κάθε αξιολογητής υποχρεούται να συντάσσει εκθέσεις αξιολόγησης για όλους τους υπαλλήλους αρμοδιότητάς του, εφόσον προΐστατο αυτών κατά των προηγούμενο έτος για πέντε τουλάχιστον μήνες.

Τι εμπειρία έχετε ως αξιολογητής;

Έχω εμπειρία ως αξιολογητής πλέον των 10 ετών.

Από τα πέντε κριτήρια που ορίζει το ΠΔ: Γνώση αντικειμένου, διοικητικές ικανότητες, ενδιαφέρον και δημιουργικότητα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά, αποτελεσματικότητα, ποιο είναι αυτό που για εσάς έχει τη μεγαλύτερη σημασία και γιατί;

Από τα πέντε οριζόμενα κριτήρια, το κριτήριο «Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα» έχει τη μεγαλύτερη σημασία. Το ενδιαφέρον και η αφοσίωση στην εργασία, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών είναι βασικά απαιτούμενα για έναν αποδοτικό και αποτελεσματικό δημόσιο υπάλληλο, δεδομένου ότι η γνώση είναι κάτι που θα μπορέσει να αποκτήσει ο υπάλληλος μέσω της εργασιακής του εμπειρίας αν και εφόσον υπάρχει διάθεση και ενδιαφέρον από μέρους του.

Θα μπορούσατε να ιεραρχήσετε τα κριτήρια αυτά ως προς τη σπουδαιότητα που έχουν για τους εργαζόμενους του φορέα σας; Αν ναι, τι προσόντα και τι χαρακτηριστικά έχουν οι υπάλληλοι αυτοί;

Τα κριτήρια ως προς τη σπουδαιότητα θα μπορούσαν να ιεραρχηθούν ως εξής:

1. Ενδιαφέρον και δημιουργικότητα
2. Γνώση Αντικειμένου
3. Αποτελεσματικότητα
4. Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στην αξιολόγηση η εκπαίδευση των υπαλλήλων;

Η εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων στοχεύει στην παροχή της απαραίτητης τεχνογνωσίας για την αποτελεσματική και αποδοτική άσκηση των καθηκόντων τους. Αρχίζει από τη στιγμή της εισόδου τους στο δημόσιο και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους σε αυτό.

Πόσο συχνά αξιολογείτε με υψηλό βαθμό εργαζόμενους που έχουν λάβει εκπαίδευση; Πόσο συχνά έχουν «εξαιρετικές επιδόσεις» εργαζόμενοι χωρίς υψηλή εκπαίδευση / ή δια βίου εκπαίδευση;

Η εξαιρετική επίδοση των υπαλλήλων δεν σχετίζεται απαραίτητως με το επίπεδο εκπαίδευσης των υπαλλήλων και τα αυξημένα τυπικά τους προσόντα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου υπάλληλοι κατηγορίας ΔΕ να αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί από υπαλλήλους κλάδου ΠΕ ή ακόμα και από κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

Αναγνωρίζετε ως πολύ σημαντικό προσόν την εκπαίδευση;

Η εκπαίδευση είναι ένα ουσιαστικό – τυπικό προσόν για έναν υπάλληλο.

Πόσο συχνά από τα άτομα που έλαβαν «εξαιρετική επίδοση» (π.χ. γιατί επινόησαν καινοτόμες μεθόδους και διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη δράση της υπηρεσίας) δεν ήταν με υψηλόβαθμη εκπαίδευση;

Σπάνια υπάλληλοι που έλαβαν εξαιρετική επίδοση στην αξιολόγησή τους είχαν μόνο βασική εκπαίδευση (π.χ. απολυτήριο λυκείου)

Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπεται συνέντευξη για την αξιολόγηση του εργαζόμενου. Τα κριτήρια δεν είναι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής αξιολόγησης.

Σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης του υπαλλήλου με μέσο όρο βαθμολογίας της έκθεσης 6 και κάτω, συμπληρώνονται υποχρεωτικά από τον αξιολογητή στο έντυπο αξιολόγησης τα μέτρα βελτίωσης της απόδοσης του αξιολογούμενου. Τόσο στην περίπτωση αυτή αλλά και σε κάθε περίπτωση συμπλήρωσης μέτρων βελτίωσης, ο αξιολογητής, μετά το πέρας της διαδικασίας αξιολόγησης, καλεί τον αξιολογούμενο

για την αναλυτική παρουσίαση σε αυτών των προτεινόμενων μέτρων βελτίωσης της απόδοσής του και καλύτερης αξιοποίησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του.

Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προΐσταστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις «ειδικές γνώσεις» των εργαζομένων;

Η αποτελεσματικότητα της Δ/σης Διοικητικού συνδέεται με την θεωρητική κατάρτιση των υπαλλήλων και τις ειδικές γνώσεις των εργαζομένων.

Οι υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα πόσο συχνά στερούνται τα ουσιαστικά;

Συχνά υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα στερούνται των ουσιαστικών.

Όταν η αξιολόγηση ενός υπαλλήλου είναι χαμηλή, προτείνετε μέτρα. Ποια είναι τα μέτρα που εσείς συνήθως προτείνετε για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου και ποια θέση ανάμεσα σε αυτά κατέχει η εκπαίδευση και η επιμόρφωση;

Μέτρα βελτίωσης της αποδοτικότητας των υπαλλήλων είναι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ, η επιμόρφωση σε άλλο αντικείμενο μέσα από τις δημόσιες δομές δια βίου μάθησης, η ανάπτυξη ορισμένης δεξιότητας και η βελτίωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Επιπλέον θα πρέπει να εξετάζεται η δυνατότητα μετακίνησης του υπαλλήλου εντός της υπηρεσίας ή ακόμα και σε άλλη διεύθυνση που είναι δυνατόν να αποδώσει καλύτερα.

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για προϊσταμένους διευθύνσεων, τμημάτων και γραφείων, υπαλλήλων ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ;

Τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται στις διατάξεις του Ν.250/14. Είναι κοινά όσον αφορά τους υπαλλήλους ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ και διαφοροποιούνται για τους υπαλλήλους με θέσεις ευθύνης (προϊστάμενοι, Διευθυντές κλπ) αλλά και για τους υπαλλήλους του κλάδου ΥΕ.

Η αξιολόγηση σχετίζεται και πως με την εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου;

Δεν έχει ολοκληρωθεί η εφαρμογή και υλοποίηση του Ν. 4281/20014 που τροποποιεί το Π.Δ. 318/1992 για να μπορέσουμε να απαντήσουμε χωρίς επιφυλάξεις στο ερώτημα αυτό³.

5.7. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει σκοπό να καταγράψει τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με το έργο τους ως αξιολογητές. Θέλαμε να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές προσωπικού αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, συναισθάνονται και ενεργούν, ασκώντας το έργο τους μέσα στην πραγματικότητα αυτής της δημόσιας υπηρεσίας, δηλαδή της Διεύθυνσης Διοικητικού της Περιφέρειας Πελοποννήσου και των Διευθύνσεων Διοικητικού – Οικονομικού των Περιφερειακών Ενοτήτων.

Οι συγκεκριμένοι άνδρες και γυναίκες είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται καθημερινά σε ένα πλήθος καθηκόντων σχετικών με τη θέση ευθύνης που τους έχει ανατεθεί, με σημαντικότερα αυτά που αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου

³ Το άρθρο 250 του Ν. 4281/20014 («Τροποποίηση του Π.Δ. 318/1992 του Ν. 4250/2014 και άλλες διατάξεις»), μεταξύ άλλων, αναφέρει:

«6. τα μέτρα βελτίωσης της απόδοσης του αξιολογούμενου συνίστανται ενδεικτικά στα εξής:

α) Συμμετοχή σε συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ ή άλλου πιστοποιημένου φορέα επιμόρφωσης.

β) Επιμόρφωση σε άλλο αντικείμενο μέσα από τις δημόσιες δομές δια βίου μάθησης.

γ) Ανάπτυξη ορισμένης δεξιότητας.

δ) Βελτίωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, που άπτονται της εργασίας, της συμπεριφοράς κ.ο.κ. ε) Εκούσια μετακίνηση εντός της υπηρεσίας.

4. Η παρ. 5 του άρθρου 32 του ν. 4250/2014 αντικαθίσταται ως εξής:

«5.α) Οι εκθέσεις αξιολόγησης έτους 2013 δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αποτίμησης των προσόντων των υπαλλήλων για τη θέση τους σε διαθεσιμότητα και κινητικότητα κατά τα οριζόμενα στις διατάξεις των άρθρων 90 και 91 του ν. 4172/2013 (Α' 167) και δεν θα επιφέρουν καμία άλλη δυσμενή έννομη συνέπεια, μισθολογικού, υπηρεσιακού ή άλλου χαρακτήρα για τους αξιολογούμενους υπαλλήλους, β) το σύστημα αξιολόγησης υπαλλήλων του π.δ. 318/1992, όπως ισχύει, εφαρμόζεται αποκλειστικά για το έτος αξιολόγησης 2013.

δυναμικού. Πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις, που αφορούν στην καλύτερη αξιοποίηση του προσωπικού της Υπηρεσίας και είναι καθοριστική η άποψή τους για την αξιολόγηση των υπαλλήλων που πρέπει μετά από κάθε εργασιακό έτος να πραγματοποιούν.

Διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και λειτουργούν, συνδέουν άμεσα το ανθρώπινο κεφάλαιο με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Είναι απόλυτοι στον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή του ο εργαζόμενος και κατ' επέκταση να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και να οδηγηθεί στην ανάπτυξη ο φορέας εργασίας. Έτσι το μέτρο που προτείνουν όλοι οι ερευνώμενοι για την βελτίωση της απόδοσης των εργαζόμενων είναι η εκπαίδευση.

Χωρίς να μπορεί να θεωρηθεί η εκπαίδευση πανάκεια φαίνεται να γίνεται σεβαστός παράγοντας που επιζητείται στον εργαζόμενο, πέρα από απαιτούμενο τυπικό εργασιακό προσόν. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε το ρόλο του παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, ο οποίος αναδείχτηκε και μέσα από την παρούσα έρευνα και επιβεβαίωσε τη θεωρία, όπως αυτή αναλύθηκε στο σχετικό τμήμα του πρώτου μέρους.

Καταλήγοντας, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε την ανάγκη ενίσχυσης του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της δια βίου εκπαίδευσης, που μπορούν να συντελέσουν, εφόσον πληρούν ποιοτικούς όρους, στην καλύτερη απόδοση του εργαζόμενου, αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη και μεγέθυνση της χώρας.

Καθώς τα στοιχεία είναι ικανοποιητικά για την εξέλιξη της διάθεσης για λήψη εκπαίδευσης από τους σύγχρονους Έλληνες, απαιτείται πολιτική βούληση για παροχή γενναιόδωρων κονδυλίων για την παιδεία και πιθανόν την απελευθέρωση των πανεπιστημίων από το δημόσιο χαρακτήρα τους, με τρόπο τέτοιο ώστε να ενισχύεται η ανταγωνιστικότητα και να μην αποκλείονται από τη γνώση οι οικονομικά ασθενέστεροι.

6. Βιβλιογραφία

Abramovitz, M. *Catching Up, Forging Ahead and Falling Behind*. The Journal of Economic History, 1986.

Acemoglu, D. *Why do new technologies complement skills? Directed technical change and wage inequality*. CEPR Discussion Paper No 1707, 1998.

Agiomirgianakis G., Asteriou D., Monastiriotis V. *Human capital and economic growth revisited: A dynamic panel data study*. International Advances in Economic Research, Volume 8, 2002.

Altonji, J. and Dunn, T. *The effects of school and family characteristics on the return to education*. NBER Working Paper No 5072, 1995.

Ammermuller, A., Kuckulenz, A., Zwick, T. *Aggregate Unemployment Decreases Individual Returns to Education*. Centre for European Economic Research, Discussion Paper 06-034, 2006.

Andenbussche, J.,. *Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital*. Journal of Economic Growth, Vol 11, No 2, 2006.

Asteriou, D., and Agiomirgianakis, G. *Human capital and economic growth, Time series evidence from Greece*. Journal of Policy Modeling, vol.23, 2001.

Autor, D. and Levy, F. and Murnane, R. *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Investigation*,. Quarterly Journal of Economics. Vol. 118, 2003.

Barro, R., and Lee, J. W. *International Comparisons of Educational Attainment*. . Journal of Monetary Economics, Vol. 32, 1993.

Barro, R.,. *Economic growth in a cross section of countries*. Quarterly Journal of Economics, vol. 106, 1991.

Barth, E. and Lucifora, C. *Wage Dispersion, Markets and Institutions: The effects of the boom in Education on the Wage structure*. IZA Discussion Paper No 2181, 2006.

Becker, G.S. *Becker, G.S., (1964), Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York: Columbia University Press., 1964.

—. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York: Columbia University Press, 1964.

Benhabib, J. and Spiegel, M. *The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data.* Journal of Monetary Economics, vol. 34, 1994.

Bernheim, B. D., and Scholz, K. J. *Private Saving and Public Policy.* Cambridge: MIT Press and National Bureau of Economic Research, 1993.

Black, D., Kolesnikova, N. and Lowell, T. *Earnings Functions When Wages and Prices Vary by Location.* Federal Reserve Bank of St. Louis, Working Paper No 2007-031B, 2008 January.

Blanchflower, D., Oswald, A. and Garrett, M. *Insider Power in Wage Determination.* *Economica*, Vol. 57, 1990.

Blaug, M. *Economics of Education.* Penguin, 1970.

Blundell, R. *Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy.* *Fiscal Studies*, vol. 20, no. 1, pp. 1–23, 1999.

Bogdan, R.C., Biklen, S.K. *Wualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn & Bacon, 1982.

Borjas, G. *Τα οικονομικά της εργασίας.* Αθήνα: Κριτική, 2003.

Bradburry, K. *Education and Wages in the 1980s and 1990s: Are all groups moving up together?* Federal Reserve Bank of Boston, New England Economic Review, Vol. 1, 2002.

Bratti, M., and Bucci, A. *Human Capital and International Differences in Income Levels*. Ancona: working paper presented at the workshop, Economic Growth and Income Distribution, 2003.

Brauer, D. and Hickok, S. *Explaining the Growing Inequality in Wages across skill levels*. FRBNY Economic Policy Review, Vol. 1, 1995.

Brauer, D., Hickok, S. *Explaining the Growing Inequality in Wages across skill levels*. FRBNY Economic Policy Review, vol. 1, 1995.

Brunello, G., Fort, M. and Weber, G. *Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe*. IZA Discussion Paper No 3102, 2007.

Budria, S. and Telhado Pereira, P. *Educational qualifications and wage inequality: Evidence for Europe*. IZA Discussion Paper No 1763, 2005.

Cain, G. *The Challenge of Segmented Labor Market Theories to Orthodox Theories: A Survey*. Journal of Economic Literature 14.4:1215–57, 1976.

Caramanis, M., and Ioannides, J. *Sources of growth and the contribution of education, sex and age structure to the growth rate of the Greek economy*. Greek Economic Review, vol. 2, 1980.

Coe, D.T., & Helpman, E. *International R&D Spillovers*. European Economic Review, 1995.

Cohen, D., and Soto. M.,. *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*. Journal of Economic Growth, 12, 2007.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Comission, European. *White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>, 1995.

De la Fuente, A. and A. Ciccone. *Human capital and growth in a global and knowledge-based economy*. (<http://ideas.repec.org/e/pde52.html#papers>) : Report for the European Commission DG for Employment and Social Affairs, 2002.

De la Fuente, A., Domenech, R. *Human capital in growth regressions: how much difference does data quality make?* Journal of the European Economic Association 4, 2006.

Denison, E.F. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development, 1962.

—. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development, 1962.

Denison, E. *Measuring the Contribution of Education to Economic Growth. The Economics of Education*. New York: Macmillan and St. Martin's, 1966.

Denzin K. N., & Lincoln, S. Y. *Introduction: The discipline and practice of qualitative research. The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage publications, 2005.

Dustmann, C. - Rajah, N. and van Soest, A. *Class size, education and wages*. CEPR Discussion Paper No 3397, 2002.

Eaton, Jonathan & Kortum, Samuel. «International Technology Diffusion. Theory and Measurement.» 1999.

Engelbrecht, H.-J. *International R&D spillovers, human capital and productivity in OECD economies: an empirical investigation*. European Economic Review, vol. 41, No, 8, 1997.

Eurostat. *Europe in figures- Eurostat yearbook*. European Communities, 2008.

—. *Science, technology and innovation in Europe*. Publications European Union, 2012.

Eurydice. *Funding of Education in Europe - The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report, 2013.

Felipe Larrain B., Luis F. Lopez-Calva, and Andres Rodriguez-Clare. *Intel: A Case Study of Foreign Direct*. Harvard University , 2000.

Filstead, W. *Qualitative methods: A need perspective in evaluation methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

Fischer, M.,. *A spatial Mankiw - Romer - Weil model: theory and evidence*. The Annals of Regional Science, Vol. 47, issue 2, 2011.

Galor, O. and Moav, O. *Ability-biased technological transition, wage inequality, and economic growth*. Quarterly Journal of Economics, Vol. 115., 2000.

Galor, O., and Tsiddon, D. *The distribution of human capital and economic growth*, . Journal of Economic Growth, Vol. 2, No 1, 1997.

Gemmell, N.,. *Evaluating the impacts of human camital stock and accumulation on economic growth: some new evidence*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, vol. 58, 1996.

Goldin, C. and Katz, L. *The race between education and technology: The evolution of U.S educational wage differentials, 1890 to 2005*. NBER Working Paper No 12984, 2007.

Goldin, C., Katz, L. *Long-run changes in the U.S. wage structure: narrowing, widening, polarizing*. NBER, 2007.

Hanushek, E., and Kimco, D. *Schooling, Labour Force Quality, and the Growth of Nations*. American Economic Review, American Economic Association, vol. 90, 2000.

Holstein A. J., & Gubrium, F. J. *The active interview. The active interview. D. Silverman Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, 2008.

Howitt, Peter. «Do Trade Patterns and Tecnnology flows affect productivity growth?» 2000.

Huang, F., Jin, L., and Sun, X. *Relationship between Scale of Higher Education and Economic Growth in China*. Asian Social Science, Vol. 5, No. 11, 2009.

Jaffe, Adam B & Trajtenberg, Manuel & Henderson, Rebecca. *Geographic Localization of Knowledge Spillovers as Evidenced by Patent Citations*. the Quarterly Journal of Economics, 1993.

Jamison, E., Jamison, D., and Hanushek, E. *The effects of education quality on income growth and mortality decline*. Economics of Education Review, vol, 26, 2007.

Karmas, K. A. *The Educational planning in the frameworks of economic and social development plans in Greece [in Greek]*. Rethymno: University of Crete: In A. Kazamias & M. Kassiotakis (eds), *The Educational reforms in Greece*. , 1986.

Keller, W. *International Technology Diffusion*. Journal of Economic Literature, 2004.

Kodrzycki, Y. *Labor Markets and Earnings Inequality: A Status Report*. New England Economic Review, pp: 11-25, 2006.

Kokkinen, A. *Human Capital and Finland's Economic Growth in 1910-2000 - Assessing human capital accumulation inside the national accounts framework*. Slovenia: 30th General Conference of The International Association fr Research in Income and Wealth Working Paper, 2008.

Krippendorff, K. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

Kvale, S. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks Californi: Sage, 1996.

Kyriacou, G. *Level and growth effects of human capital, a cross-country study of the convergence hypothesis*. New York University.: mimeo, 1991.

Lemieux, T. *Post-secondary Education and Increasing Wage Inequality*. University of British Columbia and NBER, 2006.

Levine, R. and Renelt, D.,. *A sensitivity analysis of cross - country growth regressions*. American Economic Review, vol, 82, 1992.

Lewis, E., G. *Immigration, Skill Mix, and the Choice of Technique*. Federal Reserve Bank of Philadelphia working paper no. 05-8, 1955 May.

Lin, T. *Education, technical progress and economic growth: the case of Taiwan*. Economics of Education Review, vol. 22, 2003.

Lucas, R.Jr. *On the Mechanisms of Economic Development*. Journal of Monetary Economics, 22(1), 1988 June.

Mankiw, N Gregory & Romer, David & Weil, David N.,. *A Contribution to the Empirics of Economic Growth*. The Quarterly Journal of Economics, MIT Press, vol. 107, 1992.

Mason, J. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.

Maudos, J., Pastor J. M., and Serrano, L.,. *Human Capital in OECD Countries: Technical change, efficiency and productivity*. International Review of Applied Economics, Vol 17, No 4, 2003.

Mincer, J. *Investment in human capital and personal income distribution*. The Journal of Political Economy, vol, 66, 1958.

Mincer, Jacob. *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press, 1974.

Mingat, A., and Tan, J. *The full social returns to education: Estimates based on countries economic growth performance*. Washington, DC: World Bank, 1996.

Mishler, Elliot. *Ανθρώπινα Συστήματα: Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.

Nassiakou, M. *The Tendency toward Learning in the Greek Countryside*. Journal of the Hellenic Diaspora 8, 1981.

Navaretti, G.B., & Tarr, D.G. *International knowledge Flows and Economic Performance: A Review of the Evidence*. The world bank economic review, 2000.

OECD. *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD, 2003.

—. 2011. Factbook: Economic, Environmental and Social Statistics, Key Findings.

—. *Education at a glance*. OECD indicators, 2007.

—. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD, 2012.

—. *Education at a glance: OECD indicators*. OECD, 2010.

—. *Education at a Glance: OECD Indicators*. 2004.

—. *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD, 2009.

—. *Factbook: Economic, Environmental and Social Statistics, Key Findings*. 2011.

Papanoutsos, E, M. *Educational Demotivism*. Comparative Education Review 22, 1978 February.

Parsons, T. *The School Class as a Social System*. Harvard Educational Review, 29, 1959.

Patrinos, H.A. *Education and Earnings Differentials*. World Bank, 1995.

Pereira, T. and Martins, P.S. *Does education reduce wage inequality? Quantile regressions evidence from fifteen European countries*. IZA Discussion Paper No 120, 2000.

Pritchett, L. *Where has all the education gone?* World Bank Economic Review, 2001.

Psacharopoulos, G. *Demythologizing Sisyphus, or Towards True Educational Reform*. *Modern Greek Studies*, 11, 1993.

—. *Education in Greece Today: Contrivutions to the Perennial Debate*. *Journal of Modern Greek Studies*, 13, 1995 October.

Psacharopoulos, G., and Kazamias, A. *Education and Development in Greece*. NCSR, 1985.

Psacharopoulos, G., Patrinos, H.A. *Returns to Investment in Education: a further update*. *Education Economics*, Vol. 12, 2004.

Riessman, C. K. *Narrative analysis, Qualitative research methods*. Newbury Park. CA: SAGE, 1993.

Rivera - Batiz, L.A., & Romer, P.M. *Economic Integration and Endogenous Growth*. *The Quarterly Journal of Economics*, 1991.

Robson, C. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.

Romer, P. *Increasing Returns and Long-run Growth*. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1986 October.

Schultz, T. *The Economic Importance of Human Capital in Modernisation*. *Education Economics*, 1.1 : 13-19, 1993.

Schultz, T. W. *The economic value of education*. Columbia University Press, 1964.

Schultz, T.W. *Investment in Human Capital*. *American Economic Review*, 1961 May.

Schutz, A. *The phenomenology of the social world*. Evanston. IL: Northwestern University Press, 1967.

Scott, M. *A New View of Economic Growth*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

Simoës, M. *The Education - Growth Nexus Across OECD Countries: Schooling Levels and Parameter Heterogeneity*. Reykjavik, Iceland: DEGIT, Dynamis, Economic Growth, and International Trade, 2004.

Smith, Adam. *Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των εθνών - Μετάφραση του Χρήστου Βαλλιάνου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000. (Πρότυπη έκδοση 1776).

Solmon, Lewis C. *The Relation between schooling and savings behaviour: An example of the indirect effects of education*. In *Education, Income and Human Behavior*. Modern Library, 1975.

Spengler, J.J. *Adam Smith on Human Capital*. *American Economic Review*, 1977 February.

Stiglitz, J. *The Theory of "Screening," Education, and the Distribution of Income*. *American Economic Review* 65.3:283–300, 1975.

Temple, J. *Growth Regressions and What the Textbooks Don't Tell You*. *Bulletin of Economic Research*, vol 52, 2000.

Thirlwal, A. *Μεγέθυνση και Ανάπτυξη. Τόμος Α'*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2001.

Topel, R. *Labor Markets and Economic Growth*. Amsterdam: Handbook of Labor Economics, 1999.

Villa, S. *Determinants of growth in Italy. A time series analysis*. *Working Paper*. University of Foggia, Italy, 2005.

Walsh, J.R. *Capital Concept Applied to Man*. *Quarterly Journal of Economics*, 1935 February.

Welch, F. *Human Capital Theory: Education, Discrimination, and Life Cycles*. *American Economic Review*, vol. 65, 1975.

Wheeler, C. *Cities, Skills, and Inequality*. Federal Reserve Bank of St Louis, Working Paper 2004-020A, 2004.

Wolfe, B., and Haveman, R. *Accounting for the Social and Non-market Benefits of Education*. Paris: OECD, 2000.

Α.ΔΙ.Π. *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.* Αθήνα: Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 2014.

Ανδρούσου, Α., Πετρογιάννης, Κ. *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2008.

Βάμβουκας, Μ. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1998.

Γλαμπεδάκης, Μ. *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων, 1990.

Δημάκος, Γ. *Ανάπτυξη-Παραγωγικότητα Κοινωνική και Οικονομική Ανάπτυξη της Ελλάδας*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 1996.

—. *Οικονομικά της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2004.

Δημαράς, Α. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Τόμος Β', , 1990.

ΕΛ.ΣΤΑΤ. *Δελτίο Τύπου 19/12/2007 Έρευνα εργατικού δυναμικού, Γ' Τρίμηνο 2006 και Γ' Τρίμηνο 2007*. ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2007.

Ζολώτας, Ξ. *Οικονομική Ανάπτυξις και Τεχνική Εκπαίδευσις*. Αθήνα: Εκδ. Τράπεζας Ελλάδος (Αρχείο Μελετών και Ομιλιών), 1959.

Καζαμιάς, Α. *Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα και οι Ιδιαιτερότητές της: Μια Ιστορική Συγκριτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών τ. 58, 1983.

Καλαϊτζιδάκης, Π. - Καλυβίτης, Σ. *Οικονομική Μεγέθυνση. Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Κριτική, 2008.

Κανελλόπουλος, Κ., Μαυρομαράς, Κ., Μητράκος, Θ. *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, 2003.

Καραμεσίνη, Μ. *Ζήτηση και Προσφορά Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα*. Αθήνα: στο Τσαούσης Δ. (επιμ.) Από τη

Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης. Μεταίχμιο, 2003.

Καρμάς, Κ. *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000*. Αθήνα: ΚΕΠΕ, 1995.

Κυριαζή, Ν. *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., 2000.

Λαμπρόπουλος, Χ., Ψαχαρόπουλος, Γ.,. *Κοινωνικοοικονομικές Διαστάσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, σελ. 172-209, 1990.

Λιαργκόβας, Γ.Παναγιώτης και Κορρές, Γεώργιος. *Οικονομική Των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σταμούλη, 2009.

Λιαργκόβας, Γ.Παναγιώτης και Ρεπούσης, Σπύρος. *Οδηγός επιχειρήσεων για την αντιμετώπιση της κρίσης*. Αθήνα: Σάκκουλα Α.Ε., 2012.

Λιαργκόβας, Γ.Παναγιώτης. *Κρίση, Δανεισμός και Χρεοκοπία*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2011.

—. *Ξένες άμεσες επενδύσεις και ανταγωνιστικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2007.

—. *Σύγχρονα Θέματα της Ελληνικής και Διεθνούς Οικονομίας*. Αθήνα: Σταμούλης, 2010.

Μαγουλά, Τ., Ψαχαρόπουλος, Γ. *Schooling and monetary rewards in Greece: an over-education false alarm*. Applied Economics, 31, 1999.

Μητράκος, Θ. *Εκπαίδευση και οικονομικές ανισότητες*. Τράπεζα της Ελλάδας, Διεύθυνση Οικονομικών Μελετών, Οικονομικό Δελτίο 23, 2004.

Μπένος, Ν., Καραγιάννης, Σ. *Convergence and economic performance in Greece: evidence at regional and prefecture leve*. Review of Urban and Regional Development Studies, vol.20, No.1, 2008.

Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 1995.

—. *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 1991.

Παπαδάς, Χ. και Ευστράτογλου, Σ. *Περιφερειακή Ανάπτυξη και Σύγκλιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Εταιρίας Αγροτικής Οικονομίας (ΕΤΑΓΡΟ), ΓΠΑ, 2002.

Παπανούτσος, Ε.Π. *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα: Φιλιππότης, 1982.

Παπαέτρου, Ε. *Εκπαίδευση, Αγορά εργασίας και μισθολογικές διαφορές στην Ελλάδα, Οικονομικό Δελτίο 28*. Τράπεζα της Ελλάδος, 2007.

Πατρινός, Χ.,. *Education and earnings differentials*. mimeo (Washington, DC, World Bank), 1995.

Πέγκας, Π.,. *Educational stock and economic growth: The case of Greece over the period 1981-2009*. Spoudai Journal of Economics and Business, Vol.62, Issue 1-2, 2012.

Πεσμαζόγλου, Σ. *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948 - 1985: Το Ασύμπτωτο μιας Σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1987.

Σαΐτη, Α. *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2000.

Σκάγιαννης, Π. *Μελέτη Σύνδεσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας μέσω της Προώθησης της Επιχειρηματικότητας, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση του Κ.Π.Σ. 2000 - 2006"*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008.

Τσαμαδιάς, Κ. *Η Αποδοτικότητα των Επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2000.

Τσαμαδιάς, Κ. και Χανής Σ. *Τα Οφέλη από την Εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την Οπτική της Οικονομικής*. Αθήνα: Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τεύχος 13, 2011.

Τσαμαδιάς, Κ.,. *The Returns of Investment in Tertiary Technological Education in Greece*. Journal of Vocational Education and Training, Vol. 54, No 1, 2002.

Τσαμαδιάς, Κ., Πρόντζας, Π. *The effect of education on economic growth in Greece over the 1960-2000 period*. Journal of Education Economics, Vol. 20, No 5, 2012.

Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1985.

Χαντζηδήμα, Σ.,. *Rates of Return on Higher Education in Greece*. University of Piraeus, Spoudai, vol 48. 1-4, 1998.

Χαντζηδήμα, Σ. *Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη*. Spoudai Journal of Economics and Business, 52, 2002.

Ψαχαρόπουλος, Γ.,. *Returns to Investment in Higher Education A European Survey*. World Bank, 2009.

Ψαχαρόπουλος, Γιώργος. *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1999.

7. Παράρτημα

7.1. Παράθεση των βασικών σημείων των σημειώσεων από τις συνεντεύξεις των υπολοίπων διευθυντών (ΔΥ1, ΔΥ2, ΔΥ3, ΔΑ2)

7.1.1. ΔΥ1

Αξιολογείτε υπαλλήλους των τμημάτων που υπάγονται στη διεύθυνσή σας. Σε ποιους κλάδους ανήκουν αυτοί οι υπάλληλοι και για ποιες από τις ανάγκες αξιολογούνται. Για τοποθέτησή τους σε θέσεις ευθύνης, για την αλλαγή του μισθολογικού τους κλιμακίου ή ακόμα και για την τοποθέτησή τους σε διαθεσιμότητα;

Αξιολογώ τους υπαλλήλους των τμημάτων της διεύθυνσης. Στη διεύθυνση αυτή υπάγονται υπάλληλοι μόνο των κλάδων ΠΕ, ΔΕ και ΥΕ, ενώ εντελώς τυχαία δεν υπάγονται στη διεύθυνση υπάλληλοι ΤΕ. Η αξιολόγηση σχετίζεται με τις θέσεις ευθύνης αλλά όχι με την αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου ή τη Διαθεσιμότητα. Η αξιολόγηση για τις θέσεις ευθύνης είναι άλλη διαδικασία που γίνεται από τον κ. Περιφερειάρχη.

Συντάσσετε εκθέσεις και αιτιολογείτε ή τεκμηριώνετε την ποσοτική αξιολόγηση;

Για το αντικείμενο αυτό συντάσσω μόνο εισηγήσεις. Η ποσοτική αξιολόγηση σύμφωνα με τη νέα ρύθμιση είναι αρμοδιότητα του κ. Περιφερειάρχη (σύμφωνα με το Ν. 4281/2014 άρθρο 250 που τροποποίησε και συμπλήρωσε το Π.Δ. 318/1992. Σε αυτό προβλέπεται ότι αρμόδιο όργανο για την απόφαση για την έκδοση απόφασης επιμερισμού είναι ο Περιφερειάρχης Πελοποννήσου.

Πόσο συχνά γίνεται η διαδικασία της αξιολόγησης για τους υπαλλήλους σας;

Οι υπάλληλοι όλων των Κλάδων και όλων των Βαθμών αξιολογούνται κατ' έτος.

Αυτό νομίζω ισχύει για όλο το δημόσιο τομέα. Πόσων ετών εμπειρία έχετε ως αξιολογητής και για πόσα άτομα;

Αξιολογώ από το 2006 περίπου 15 άτομα κάθε χρόνο.

Από τα πέντε κριτήρια που ορίζονται στο ΠΔ, δηλαδή γνώση του αντικείμενου, διοικητικές ικανότητες, ενδιαφέρον και δημιουργικότητα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα, ποιο είναι αυτό που για εσάς έχει τη μεγαλύτερη σημασία και γιατί;

Κάθε ένα είναι ανάλογο με τη θέση του υπαλλήλου. Έχουν όλα ισάξια σημασία γιατί όλα αυτά μεμονωμένα αλλά και από κοινού απαιτούνται για την ολοκληρωμένη ποιοτική και ποσοτική απόδοση του υπαλλήλου.

Θα μπορούσατε να τα ιεραρχήσετε ως προς τη σπουδαιότητα των «δικών» σας εργαζομένων. Αν ναι τι προσόντα / χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι υπάλληλοι;

Συνδυασμός όλων των ανωτέρω αναφερομένων κριτηρίων πρέπει να φωτογραφίζει και να χαρακτηρίζει τους εργαζόμενους σε μια υπηρεσία όπως η Διεύθυνση Διοίκησης.

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η εκπαίδευση των εργαζομένων;

Αναμφίβολα η εκπαίδευση των εργαζομένων με την επικαιροποίηση των γνώσεών τους στο ισχύον Νομοθετικό καθεστώς και την ισχύουσα Διοικητική Πρακτική θεωρούμε ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την βέλτιστη απόδοση των εργαζομένων.

Πόσο συχνά αξιολογείτε με υψηλό βαθμό εργαζόμενους που έχουν λάβει εκπαίδευση; Πόσο συχνά έχουν «εξαιρετικές επιδόσεις» εργαζόμενοι χωρίς υψηλόβαθμη εκπαίδευση / ή δια βίου εκπαίδευση;

Το να έχει λάβει κάποιος εκπαίδευση, δεν συναρτάται απόλυτα με την απόδοσή του γιατί υπάλληλοι χωρίς υψηλή εκπαίδευση συμβαίνει να έχουν εξίσου εξαιρετικές αποδόσεις.

Αναγνωρίζετε ως πολύ σημαντικό προσόν την εκπαίδευση;

Ναι.

Πόσο συχνά από τα άτομα που έλαβαν «εξαιρετική επίδοση» (γιατί π.χ. επινόησαν καινοτόμες μεθόδους και διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη δράση της υπηρεσίας) δεν ήταν με υψηλόβαθμη εκπαίδευση;

Όχι πολύ συχνά

Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπεται συνέντευξη για την αξιολόγηση του εργαζομένου. Τα κριτήρια δεν είναι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής αξιολόγησης. Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προΐσταστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις «ειδικές γνώσεις» των εργαζομένων;

Για τη Διεύθυνση Διοίκησης, θεωρούμε ότι η αποτελεσματικότητα της, λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων και των αρμοδιοτήτων της υπηρεσίας μας συνδέεται με την εκπαίδευση.

Οι υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα πόσο συχνά στερούνται τα ουσιαστικά;

Συμβαίνει μερικές φορές (όχι συχνά)

Όταν η αξιολόγηση του υπαλλήλου είναι χαμηλή, προτείνετε μέτρα. Ποια είναι τα μέτρα που εσείς συνήθως προτείνετε για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου;

Χρησιμοποιούνται κατά σειρά:

1. Κίνητρα
2. Επιμόρφωση
3. Διάλογος – Επικοινωνία
4. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού

Η εκπαίδευση ή η επιμόρφωση έχουν λοιπόν τη δεύτερη θέση σε αυτά. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για προϊσταμένους διευθύνσεων, τμημάτων και γραφείων καθώς και για τους υπαλλήλους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης;

Ναι.

Η αξιολόγηση σχετίζεται και με ποιο τρόπο με την εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου;

Δεν έχει ολοκληρωθεί η εφαρμογή και υλοποίηση του Ν. 4250/20014 που τροποποιεί το Π.Δ. 318/1992 για να μπορέσουμε να απαντήσουμε χωρίς επιφυλάξεις στο ερώτημα αυτό⁴.

7.1.2. ΔΥ2

Αξιολογείτε υπαλλήλους των τμημάτων που υπάγονται στη διεύθυνσή σας; Σε ποιους κλάδους, για ποιες ανάγκες;

Αξιολογώ τους υπαλλήλους της Διεύθυνσης στην οποία προϊστάμαι για όλους τους κλάδους για τις ανάγκες της αξιολόγησης των εργαζομένων σε θέσεις ευθύνης.

⁴ Το άρθρο 250 του Ν. 4281/20014 («Τροποποίηση του Π.Δ. 318/1992 του Ν. 4250/2014 και άλλες διατάξεις»), μεταξύ άλλων, αναφέρει:
«6. τα μέτρα βελτίωσης της απόδοσης του αξιολογούμενου συνίστανται ενδεικτικά στα εξής:
α) Συμμετοχή σε συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ ή άλλου πιστοποιημένου φορέα επιμόρφωσης.
β) Επιμόρφωση σε άλλο αντικείμενο μέσα από τις δημόσιες δομές δια βίου μάθησης.
γ) Ανάπτυξη ορισμένης δεξιότητας.
δ) Βελτίωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, που άπτονται της εργασίας, της συμπεριφοράς κ.ο.κ. ε) Εκούσια μετακίνηση εντός της υπηρεσίας.

4. Η παρ. 5 του άρθρου 32 του ν. 4250/2014 αντικαθίσταται ως εξής:

«5.α) Οι εκθέσεις αξιολόγησης έτους 2013 δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αποτίμησης των προσόντων των υπαλλήλων για τη θέση τους σε διαθεσιμότητα και κινητικότητα κατά τα οριζόμενα στις διατάξεις των άρθρων 90 και 91 του ν. 4172/2013 (Α' 167) και δεν θα επιφέρουν καμία άλλη δυσμενή έννομη συνέπεια, μισθολογικού, υπηρεσιακού ή άλλου χαρακτήρα για τους αξιολογούμενους υπαλλήλους,

Συντάσσετε εκθέσεις και αιτιολογείτε την ποσοτική αξιολόγηση;

Ναι

Οι αξιολογήσεις των εργαζομένων κάθε πότε γίνονται;

Μια φορά το χρόνο

Τι εμπειρία σε έτη και σε πλήθος αξιολογούμενων ατόμων έχετε;

Διενεργώ αξιολογήσεις επί 6 χρόνια και κάθε χρόνο αξιολογώ περίπου 7 άτομα

Από τα πέντε (από το ΠΔ) οριζόμενα κριτήρια: Γνώση αντικειμένου, Διοικητικές ικανότητες, Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα, Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά, Αποτελεσματικότητα , ποιο είναι αυτό που για εσάς έχει τη μεγαλύτερη σημασία και γιατί;

Γνώση αντικειμένου και να γίνονται γρήγορα και χωρίς λάθη οι εργασίες.

Θα μπορούσατε να τα ιεραρχήσετε ως προς τη σπουδαιότητα των «δικών» σας εργαζομένων. Αν ναι τι προσόντα / χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι υπάλληλοι;

α) Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα

β) Αποτελεσματικότητα

γ) Γνώση Αντικειμένου

δ) Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά

ε) Διοικητικές Ικανότητες

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η εκπαίδευση των εργαζομένων;

Παίζει μεγάλο ρόλο γιατί τους δίνει εφόδια για καλύτερη απόδοση

Αναγνωρίζετε ως πολύ σημαντικό προσόν (ουσιαστικό) την εκπαίδευση;

Ναι

Πόσο συχνά αξιολογείτε με υψηλό βαθμό εργαζόμενους που έχουν λάβει εκπαίδευση; Πόσο συχνά έχουν «εξαιρετικές επιδόσεις» εργαζόμενοι χωρίς υψηλόβαθμη εκπαίδευση / ή δια βίου εκπαίδευση.

Αρκετά συχνά συμβαίνει να λαμβάνουν υψηλούς βαθμούς εργαζόμενοι χωρίς υψηλόβαθμη εκπαίδευση.

Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπεται συνέντευξη για την αξιολόγηση του εργαζομένου. Τα κριτήρια δεν είναι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής αξιολόγησης. Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προΐσταστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις «ειδικές γνώσεις» των εργαζομένων;

Αρκετά λόγω των αντικειμένων με τα οποία ασχολούμαστε.

Οι υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα πόσο συχνά στερούνται τα ουσιαστικά;

Αυτό συμβαίνει σπάνια.

Όταν η αξιολόγηση του υπαλλήλου είναι χαμηλή, προτείνετε μέτρα. Ποια είναι τα μέτρα που εσείς συνήθως προτείνετε για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου;

Η πρότασή μου κυρίως έχει να κάνει με την επιμόρφωση του υπαλλήλου

Ποια θέση ανάμεσα σε αυτά κατέχει η εκπαίδευση / επιμόρφωση;

Την πρώτη

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για Προϊσταμένους Δ/νσεων, Τμημάτων και Γραφείων, Υπαλλήλων ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ;

Πράγματι, τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για όλες τις κατηγορίες

Η αξιολόγηση σχετίζεται (αν ναι, πώς;) με τη εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου;

Όχι άμεσα.

7.1.3. ΔΥ3

Αξιολογείτε υπαλλήλους των τμημάτων που υπάγονται στη Δ/νσή σας.

Αξιολογούμε τους υπαλλήλους των Κλάδων ΠΕ και ΔΕ

Συντάσσετε εκθέσεις και αιτιολογείτε/τεκμηριώνετε την ποσοτική αξιολόγηση;

Συντάσσουμε τις εκθέσεις και αξιολογούμε αλλά δεν έχουμε ακόμα προχωρήσει στις ποσοτικές αξιολογήσεις

Πόσο συχνά γίνεται αξιολόγηση στους εργαζόμενους;

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μια φορά το χρόνο και αφορά την βαθμολόγηση του υπαλλήλου για το προηγούμενο ημερολογιακό έτος.

Τι εμπειρία έχετε ως αξιολογητής / αξιολογήτρια (έτη / άτομα)

Αξιολογώ υπαλλήλους εδώ και 20 χρόνια (20 έως 60 άτομα)

Από τα πέντε (από το ΠΔ) οριζόμενα κριτήρια: Γνώση αντικειμένου, Διοικητικές ικανότητες, Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα, Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά, Αποτελεσματικότητα , ποιο είναι αυτό που για εσάς έχει τη μεγαλύτερη σημασία και γιατί;

Από τα αναφερόμενα κριτήρια θεωρώ πιο σημαντικό αυτό της αποτελεσματικότητας στην εύρεση λύσεων

Θα μπορούσατε να τα ιεραρχήσετε ως προς τη σπουδαιότητα των «δικών» σας εργαζομένων. Αν ναι τι προσόντα / χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι υπάλληλοι;

Η ιεράρχηση των προσόντων κατά την άποψή μου είναι:

1. Αποτελεσματικότητα
2. Γνώση Αντικειμένου
3. Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα
4. Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά

5. Διοικητικές Ικανότητες

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η εκπαίδευση των εργαζομένων;

Η εκπαίδευση των εργαζομένων είναι πολύ σημαντική

Πόσο συχνά αξιολογείτε με υψηλό βαθμό εργαζόμενους που έχουν λάβει εκπαίδευση; Πόσο συχνά έχουν «εξαιρετικές επιδόσεις» εργαζόμενοι χωρίς υψηλόβαθμη εκπαίδευση / ή δια βίου εκπαίδευση.

Αυτό συμβαίνει πολύ συχνά και στις δυο κατηγορίες. Υπάρχουν εργαζόμενοι χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση οι οποίοι όμως έχουν μεγάλη εμπειρία σε Διοικητικά θέματα και άριστη γνώση του αντικειμένου

Αναγνωρίζετε ως πολύ σημαντικό προσόν (ουσιαστικό) την εκπαίδευση;

Ναι. Δεν είναι πανάκεια, υπάρχουν παραδείγματα υπαλλήλων με πολλούς τίτλους σπουδών που όμως δεν γνωρίζουν το αντικείμενο εργασίας τους και δεν είναι καθόλου αποτελεσματικοί.

Πόσο συχνά από τα άτομα που έλαβαν «εξαιρετική επίδοση» (γιατί π.χ. επινόησαν καινοτόμες μεθόδους και διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη δράση της υπηρεσίας) δεν ήταν με υψηλόβαθμη εκπαίδευση;

Συμβαίνει αρκετά συχνά, γιατί σχετίζεται με την εμπειρία και την εργατικότητα

Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπεται συνέντευξη για την αξιολόγηση του εργαζομένου. Τα κριτήρια δεν είναι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής αξιολόγησης.

Η συνέντευξη προβλέπεται στις περιπτώσεις που γίνονται κρίσεις για θέσεις ευθύνης.

Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπεται συνέντευξη για την αξιολόγηση του εργαζομένου. Τα κριτήρια δεν είναι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής αξιολόγησης. Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προΐσταστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις «ειδικές γνώσεις» των εργαζομένων;

Συνδέεται άμεσα

Οι υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα πόσο συχνά στερούνται τα ουσιαστικά;

Πολύ συχνά

Όταν η αξιολόγηση του υπαλλήλου είναι χαμηλή, προτείνετε μέτρα. Ποια είναι τα μέτρα που εσείς συνήθως προτείνετε για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου;

Εκπαίδευση από έμπειρους υπαλλήλους και σεμινάρια στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης όπου είναι εφικτό.

Ποια θέση ανάμεσα σε αυτά κατέχει η εκπαίδευση / επιμόρφωση;

Την πρώτη

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για Προϊσταμένους Δ/νσεων, Τμημάτων και Γραφείων, Υπαλλήλων ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ;

Είναι σχεδόν τα ίδια

Η αξιολόγηση σχετίζεται (αν ναι, πώς;) με τη εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου;

Σύμφωνα με το νέο νόμο σχετίζεται, ενώ αυτό δεν συνέβαινε μέχρι πέρσι.

7.1.4. Δα2

Αξιολογείτε υπαλλήλους των τμημάτων που υπάγονται στη Δ/σή σας. Σε ποιους κλάδους; Για ποιες ανάγκες; Θέσεις Ευθύνης; Αλλαγή ΜΚ; Διαθεσιμότητα;

Ναι, αξιολογώ υπαλλήλους για όλους τους κλάδους και για τις ανάγκες των θέσεων ευθύνης, αλλαγής ΜΚ και για τη διαθεσιμότητα.

Συντάσσετε εκθέσεις και αιτιολογείτε/τεκμηριώνετε την ποσοτική αξιολόγηση;

Συντάσσω εκθέσεις αλλά η τεκμηρίωση των ποσοτικών αξιολογήσεων δεν είναι δική μου αρμοδιότητα

Πόσο συχνά γίνεται αξιολόγηση στους εργαζόμενους;

Η αξιολόγηση των εργαζομένων όλων των κλάδων και ειδικοτήτων και ανεξάρτητα από τη θέση τους, γίνεται προς το παρόν, μια φορά το χρόνο

Τι εμπειρία έχετε ως αξιολογητής / αξιολογήτρια (έτη / άτομα)

Αξιολογώ υπαλλήλους επί 15 χρόνια και έχω συνολικά κάνει περίπου 100 αξιολογήσεις υπαλλήλων

Από τα πέντε (από το ΠΔ) οριζόμενα κριτήρια: Γνώση αντικειμένου, Διοικητικές ικανότητες, Ενδιαφέρον και Δημιουργικότητα, Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά, Αποτελεσματικότητα, ποιο είναι αυτό που για εσάς έχει τη μεγαλύτερη σημασία και γιατί;

Το σημαντικότερο κριτήριο είναι το ενδιαφέρον και η δημιουργικότητα. Αν υπάρχει ενδιαφέρον, μπορείς να πετύχεις στα πάντα.

Θα μπορούσατε να τα ιεραρχήσετε ως προς τη σπουδαιότητα των «δικών» σας εργαζομένων. Αν ναι τι προσόντα / χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι υπάλληλοι;

Δεν θα μπορούσα να ξεχωρίσω τους υπαλλήλους με βάση αυτά τα κριτήρια.

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η εκπαίδευση των εργαζομένων;

Η εκπαίδευση παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο

Πόσο συχνά αξιολογείτε με υψηλό βαθμό εργαζόμενους που έχουν λάβει εκπαίδευση; Πόσο συχνά έχουν «εξαιρετικές επιδόσεις» εργαζόμενοι χωρίς υψηλόβαθμη εκπαίδευση / ή δια βίου εκπαίδευση.

Αυτό έχει συμβεί βέβαια, αλλά λίγες φορές. Οι εξαιρετικές επιδόσεις συνήθως έχουν να κάνουν με την εργατικότητα και την συναδελφικότητα, ή τις σχέσεις με τους πολίτες.

Πόσο συχνά από τα άτομα που έλαβαν «εξαιρετική επίδοση» (γιατί π.χ. επινόησαν καινοτόμες μεθόδους και διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη δράση της υπηρεσίας) δεν ήταν με υψηλόβαθμη εκπαίδευση;

Συμβαίνει μερικές, όχι πολλές φορές. Δηλαδή δεν είναι ο κανόνας. Στο δικό μας εργασιακό περιβάλλον άλλωστε είναι λίγες οι ευκαιρίες για την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων λόγω του ότι οι ενέργειες και ο τρόπος λειτουργίας της υπηρεσίας μας καθορίζεται από νόμους και προεδρικά διατάγματα και δεν είναι εύκολη η ανάληψη πρωτοβουλιών. Όσον αφορά διαδικασίες που σχετίζονται με την χρήση αποτελεσματικότερη χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστές, fax, κλπ) συνήθως οι καινοτομίες εισάγονται από άτομα με υψηλή εκπαίδευση.

Πόσο η αποτελεσματικότητα της μονάδας που προΐσταστε συνδέεται με τη θεωρητική κατάρτιση, αλλά και τις «ειδικές γνώσεις» των εργαζομένων;

Η θεωρητική κατάρτιση και οι γνώσεις των εργαζόμενων είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αποτελεσματικότητα του φορέα μας, γιατί αφενός ασχολούμαστε με πολλά και διάφορα αντικείμενα και αφετέρου αρκετά συχνά προκύπτουν έκτακτες ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και σωστά.

Οι υπάλληλοι με αυξημένα τυπικά προσόντα πόσο συχνά στερούνται τα ουσιαστικά;

Αρκετές φορές έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο. Κυρίως σε άτομα που δεν έχουν εργαστεί, αλλά έχουν μόνο ασχοληθεί με τις σπουδές και το διάβασμα. Πολλοί από αυτούς βέβαια, προσαρμόζονται στις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας.

Όταν η αξιολόγηση του υπαλλήλου είναι χαμηλή, προτείνετε μέτρα. Ποια είναι τα μέτρα που εσείς συνήθως προτείνετε για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου;

Το πρώτο πράγμα που προτείνουμε σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η εκπαίδευση ή και η επιμόρφωση του υπαλλήλου πάνω στα θέματα των αρμοδιοτήτων του.

Ποια θέση ανάμεσα σε αυτά κατέχει η εκπαίδευση / επιμόρφωση;

Η εκπαίδευση κατά τη γνώμη μου κατέχει την πιο σημαντική θέση. Αυτή άλλωστε προτείνεται σαν πρώτο μέτρο για τη βελτίωση της απόδοσης του υπαλλήλου.

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά για Προϊσταμένους Δ/νσεων, Τμημάτων και Γραφείων, Υπαλλήλων ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ;

Ναι. Τα κριτήρια είναι τα ίδια για όλους και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση σχετίζεται (αν ναι, πώς;) με τη εξέλιξη και το μισθολόγιο του υπαλλήλου;

Όχι. Δεν σχετίζεται ούτε με το μισθολόγιο ούτε με την εξέλιξη του υπαλλήλου.